



Ariana Oliveira

A interação professor-aluno e aluno-aluno em contexto escolar:

Silvestre Ladeiro

Um estudo de caso no 1º Ciclo do Ensino Básico.



Ariana Oliveira
Silvestre Ladeiro

A interação professor-aluno e aluno-aluno em contexto escolar:
Um estudo no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Relatório Final de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Marlene da Rocha Migueis, Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

A quem devo a maior dedicação, aos meus orgulhosos pais!

o júri

presidente

Prof.^a Doutora Maria Gabriela Correia de Castro de Portugal

Professora Associada do Departamento de Educação e Psicologia da
Universidade de Aveiro

Prof.^a Doutora Ana Maria Sarmento Coelho

Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação de Coimbra

Prof.^a Doutora Marlene da Rocha Migueis

Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da
Universidade de Aveiro

Agradecimentos

À minha orientadora, Professora Doutora Marlene Migueis, pelo rigor e exigência, mas também pela amizade, compreensão e sinceridade, que fizeram com que acreditasse sempre em mim.

Ao professor Luís pelas palavras de apoio, pela segurança e pela confiança que sempre demonstrou ter pelo meu trabalho e, principalmente, pela amizade que foi construída a cada dia. Obrigada por me ter permitido falhar e com isso, crescer e aprender, acreditando que era capaz do início ao fim.

À minha companheira de estágio por ter partilhado comigo uma das fases mais importantes da minha vida.

Aos meus meninos d'ouro, pela dedicação, pela amizade, pelos beijos, sorrisos e abraços que fizeram com que me sentisse especial todos os dias. Obrigada por tudo o que me ensinaram, por aquilo que me deixaram aprender e por me terem feito crescer. Obrigada por terem sido os meus melhores professores!

Às assistentes operacionais, Dina e Isilda, que conheço desde o secundário e com as quais sempre tive uma relação muito próxima. Obrigada pelos (a)braços sempre disponíveis e calorosos, e pela forma como me receberam e mimaram. Isto é o que nos fica para sempre!

À Andreia, companheira de vida, por me ouvir sem se cansar, por ler os textos quando lhe pedia e por me acompanhar sempre. Obrigada por me teres ajudado a desvalorizar alguns medos. “Os amigos são a família que a vida nos permite escolher” (William Shakespeare). Obrigada pela tua amizade e confiança!

À Nokas pela brilhante presença na minha vida! Obrigada por me ouvires e me fazeres acreditar que sou e dou sempre o melhor de mim. Obrigada pela segurança e doçura da tua amizade.

A todos os colegas e amigos que, de alguma forma, me acompanharam nesta caminhada.

Agradecimentos (cont.)

Aos meus pais pelos sacrifícios que fizeram, pela paciência que tiveram e pelo orgulho que eu sei que sentem por mim! Obrigada por me terem proporcionado esta conquista e por me terem dado liberdade para voar, tendo o cuidado de me amparar o voo. Ser-vos-ei grata, sempre!

Ao meu irmão, por quem tenho um amor incalculável, obrigada por me confortares e me ouvires. Obrigada por dares brilho à minha vida e por me fazeres rir todos os dias. Esta é a melhor prova que te posso dar, de que o caminho nem sempre é fácil, mas com trabalho tudo se consegue.

Ao João, meu amor, por todo o tempo que não lhe dediquei, pela paciência desmedida e pela força e garra que sempre me transmitiu. Obrigada por teres acreditado no meu sucesso, mesmo quando eu duvidava e por me teres apoiado incondicionalmente. Obrigada por tudo, com amor!

Aos meus príncipes de quatro patas, Liva, Allof, Si e Anita por me encherem o coração e por me proporcionarem as melhores pausas durante este processo!

A Jesus e ao meu avô, confidentes de tudo e de todos os momentos, por caminharem ao meu lado na estrada da vida. Obrigada por me terem amparado quando o cansaço me fazia ter pensamentos menos positivos. Este trabalho, esta conquista, é Nossa.

A ti, em particular, meu querido avô Quim, por teres o maior orgulho em mim. Obrigada por me ouvires e por, em sinais, me responderes sempre. Obrigada pela força que me transmites desde o céu até aqui. Obrigada, com muito amor!

Obrigada a todos, de coração!

palavras-chave

Interação, área curricular de português, área curricular de matemática.

resumo

Este Relatório de Estágio foi realizado no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada A2 em articulação com a unidade curricular de Seminário de Intervenção Educacional, tendo sido desenvolvido numa turma do 2º ano, do 1º Ciclo do Ensino Básico. O estudo que aqui apresentamos insere-se na temática da interação e teve como objeto de estudo “a interação professor-aluno e aluno-aluno na sala de aula no 1º Ciclo do Ensino Básico”.

Por interação, neste contexto em particular, devemos entender a comunicação verbal ou não-verbal estabelecida entre dois ou mais intervenientes presentes na sala de aula, podendo esta relacionar-se, ou não, com os conteúdos que estão a ser lecionados.

Com este estudo pretendíamos refletir sobre os tipos de interação presentes na sala de aula entre alunos e entre professor-aluno, nas áreas curriculares de Português e Matemática, bem como investigar as interações em ambas as áreas.

Este estudo insere-se numa metodologia qualitativa descritiva e apresenta características de estudo de caso. No que respeita aos instrumentos de recolha de dados privilegiou-se a observação, as vídeo-gravações das interações entre aluno-aluno e professor-aluno e as notas de campo do investigador.

Os resultados obtidos indicam-nos que existem mais interações na área curricular de português do que na área curricular de matemática, tanto entre aluno-aluno, como entre professor-aluno. Na interação professor-aluno, as interações de cariz cognitivo e emocional/social têm valores muito próximos; já na interação aluno-aluno, ocorrem mais interações ao nível emocional e social, e menos ao nível cognitivo, registando-se uma diferença muito acentuada entre estas. É importante que o professor fomente a interação em todas as áreas curriculares aos níveis cognitivo, emocional e social, uma vez que esta pode trazer benefícios para todos os alunos e para o professor, pois permite criar um ambiente saudável, próximo e propício ao desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

key words

Interaction, subject of Portuguese, subject of Mathematics.

Abstract

This Internship report was carried out within the A2 Supervised Pedagogical Practice in conjunction with the subject of Educational Intervention Seminar, with a 2nd grade class of Elementary School. The study presented here is part of the theme of interaction and had as study objective the "interaction teacher-student and student's in the classroom in the first grades of Elementary School".

By interaction, in this particular context, it should be understood as verbal and non-verbal communication between two or more participants in the classroom, having or not a direct relation to what is being taught.

This study aims at observing and reflecting on the types of interactions present in the classroom between students, as well as the teacher-student interaction, in the subjects of Portuguese and Mathematics. Furthermore, the interactions in both these areas were investigated.

This study is part of a descriptive qualitative methodology and presents case study characteristics. The tools for data collection focused on observations, video recordings of interactions between students and student-teacher and the researcher's field notes.

The results obtained indicate that there is more interaction in the subject of Portuguese than in Mathematics, be it between students or teacher-student. In the interaction between teacher-student, the cognitive and emotional/social have very similar values; whereas, in the student's interaction there are more interactions on an emotional and social level and less on a cognitive value, registering a very marked difference between them. It is important for the teacher to promote interaction in all curricular areas on a cognitive, emotional and social level, as this can bring benefits to all students and the teacher, because it creates a healthy, comfortable environment, conducive to learning and to student's development.

Índice Geral

Introdução.....	1
Enquadramento Teórico.....	7
1.1. Interação.....	11
1.2. Interação professor-aluno e Interação aluno-aluno na sala de aula.....	14
1.2.1. Interação professor-aluno.....	14
1.2.2. Interação aluno-aluno.....	17
1.3. Tipos de interação.....	20
1.4. A interação e a aprendizagem.....	23
1.5. A interação e os Programas de Português e Matemática no Ensino Básico.....	26
PPS-A1 e SIE-A1: Pré-Escolar.....	33
2.1. Caracterização do contexto.....	35
2.2. Contextualização face à observação.....	36
2.2.1. Observação.....	37
2.2.2. Atitude do observador face à observação.....	39
2.2.3. A observação como estratégia de formação de professores.....	40
2.2.3.1 A observação feita pelo professor em formação.....	40
2.2.4. Uma perspetiva face à observação no primeiro contexto.....	43
PPS-A2 e SIE-A2: 1º Ciclo do Ensino Básico.....	47
Nota introdutória ao segundo contexto.....	49
2.3. Caracterização do contexto.....	49
2.3.1. Caracterização do grupo de alunos.....	51
2.4. Objeto de estudo.....	51
2.5. Opções metodológicas.....	51
2.5.1. Metodologia do estudo.....	51
2.5.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	54
2.5.3. Categorias de análise.....	56
2.6. Apresentação e análise dos resultados.....	59
2.6.1. Interação aluno-aluno.....	60
2.6.2. Interação professor-aluno.....	68

Considerações Finais.....	81
Referências bibliográficas.....	89

Índice de Tabelas

Tabela 1. Articulação entre o tipo de facilitação e o tipo de relação.....	22
Tabela 2. O conteúdo da interação discursiva no domínio da oralidade no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	30
Tabela 3. Registo dos dias de observação das interações nas áreas curriculares de Português e Matemática.....	55
Tabela 4. Tipos de interação entre aluno-aluno.....	57
Tabela 5. Tipos de interação entre professor-aluno.....	58
Tabela 6. Número de interações estabelecidas por cada aluno nas áreas curriculares de Português e Matemática.....	60
Tabela 7. Número de interações estabelecidas por cada aluno com o adulto nas áreas curriculares de Português e Matemática.....	69
Tabela 8. Número total de cada tipo de interação nas áreas curriculares de Português e Matemática.....	71

Índice de Anexos

Anexo 1. Transcrição das vídeo-gravações do primeiro contexto.....	97
Anexo 2. Transcrição das vídeo-gravações do segundo contexto.....	123

**Ensinarás a voar,
mas não voarão o teu voo.
Ensinarás a sonhar,
mas não sonharão o teu sonho.
Ensinarás a viver,
mas não viverão a tua vida.
Ensinarás a cantar,
mas não cantarão a tua canção.
Ensinarás a pensar,
mas não pensarão como tu.
Porém, saberás que cada vez que voem,
sonhem, vivam, cantem e pensem,
estará a semente do caminho ensinado e
aprendido!**

Madre Teresa de Calcutá

Durante o percurso escolar, a comunicação relacional entre aluno-aluno e professor-aluno ocorre constantemente. De acordo com Silva e Caldas (2002), é a partir deste modo de comunicação que surge a ideia de interação, um conceito dinâmico que ocorre entre indivíduos que produzem um “sistema de acções e reacções, de estímulos e de respostas” (p. 919).

Tendo por base o contexto escolar e o facto de as interações serem recorrentes, a qualidade destas é fundamental, pois poderá favorecer o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos, possibilitando, desta forma, estabelecer uma ligação entre a aprendizagem e as interações que se estabelecem entre os seus intervenientes, uma vez que a interação é um meio indispensável à aprendizagem, em qualquer uma das vertentes presentes na sala de aula.

De acordo com Johnson (1997), Bueno (1965) e Primo (2007) a interação é um processo ou uma ação que advém a partir de uma relação recíproca ou interação mútua entre duas ou mais pessoas num contexto social (Silva, 2009). Assim, no âmbito deste estudo, por interação deve entender-se a comunicação verbal ou não-verbal, estabelecida entre dois ou mais intervenientes presentes na sala de aula, acrescentando que esta pode relacionar-se, ou não, com os conteúdos que estão a ser lecionados.

Neste enquadramento, a escolha da presente temática teve como objetivo primordial, observar as interações entre os intervenientes presentes em sala de aula, na medida em que estas eram visíveis, particularmente, em dinâmicas de trabalho autónomo. Desta forma, devido ao facto de as interações serem bastante regulares, importa compreender se, de facto, se relacionam, ou não, com os conteúdos tratados na sala de aula, tendo como “pano de fundo” as áreas curriculares de Português e Matemática.

O presente estudo surge no âmbito da componente de formação de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS), que integra duas unidades curriculares, PPS-A1 e PPS-A2. Estas unidades curriculares encontram-se articuladas com o Seminário de Investigação Educacional (SIE), que integra, igualmente, duas unidades curriculares, SIE-A1 e SIE-A2.

Desta forma, importa referir que a PPS-A1 foi realizada em contexto de Jardim de Infância e a PPS-A2 em contexto de 1º CEB (2º ano de escolaridade), onde foi desenvolvido o estudo que em seguida apresentamos.

Assim, este trabalho tem como objeto de estudo “a interação na sala de aula no 1º Ciclo do Ensino Básico”. Desta forma, identificar os tipos de interação nas áreas curriculares de Português e Matemática e investigar as interações nas áreas curriculares de Português e Matemática foram os objetivos específicos definidos para o presente estudo.

O presente relatório encontra-se estruturado em duas partes. A primeira parte diz respeito ao Enquadramento Teórico, o qual fundamenta e contextualiza o presente estudo. Assim começamos por nos debruçar sobre o conceito de interação enquanto processo comunicativo, especificamente no espaço da sala de aula, uma vez que este é um dos principais contextos onde a interação se verifica, sobretudo na relação professor-aluno e aluno-aluno. Em seguida, refletimos sobre cada par de intervenientes possíveis na interação na sala de aula, ou seja, interação professor-aluno e aluno-aluno, bem como sobre os tipos de interação que podem ocorrer entre estes. Procuramos, ainda, compreender a relação que poderá existir entre interação/aprendizagem e, por último, apresentamos como os programas de português e matemática contemplam a interação no currículo escolar do 1º CEB.

A segunda parte deste relatório denominada por intervenção é referente à componente empírica do trabalho, encontrando-se dividida em PPS-A1 (primeiro contexto) e PPS-A2 (segundo contexto).

No que respeita à intervenção na PPS-A1 apresentamos o contexto, a importância da observação enquanto método de recolha de dados na formação do educador e/ou do professor e, por fim, explicamos como o treino da observação foi planificado, desenvolvido e quais as aprendizagens e limitações advindas deste.

Relativamente à intervenção na PPS-A2 começamos por fazer a caracterização do contexto onde se desenvolveu este estudo, apresentando de seguida a metodologia em que nos baseámos para a sua concretização – qualitativa de cariz descritivo e estudo de caso –, as

técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados, as categorias de análise e a apresentação e análise dos resultados de ambas as vertentes da interação em sala de aula – professor-aluno e aluno-aluno em português e matemática.

Por fim, nas considerações finais, apresentamos uma possível interpretação dos resultados obtidos no estudo, de forma a suscitar novas reflexões sobre as interações na sala de aula. Com o estudo realizado pretendemos compreender se as interações professor-aluno promovem, ou não, em maior número, a aprendizagem ou a comunicação de forma geral. Relativamente à interação aluno-aluno, em particular, procuraremos perceber se na maioria das vezes, a interação é sinónima de distração ou se se relaciona com a aprendizagem por parte destes. Neste ponto, procuraremos expor, também, algumas considerações sobre as limitações do presente estudo.

Interação

«Os comportamentos interativos dos educadores deverão alicerçar-se numa compreensão profunda dos interesses, preferências e necessidades individuais de cada criança, traduzindo-se num envolvimento activo com as crianças, respondendo às suas iniciativas de forma consistente, calorosa, directa e contingente, identificando e elaborando os seus sentimentos e interesses e interagindo frequentemente, de forma sensível, afectuosa e responsiva com elas, de forma a proporcionar-lhes diversas oportunidades para participarem em comunicações diádicas».

(Pires, 2014, p. 26 cit. Aguiar, Almeida e Pinto, 2012).

1.1. Interação

A escola, enquanto organismo social, é um espaço onde se privilegia a comunicação relacional, dado que neste tipo de comunicação os intervenientes interagem estreitamente entre si, produzindo um “sistema de acções e reacções, de estímulos e de respostas” próprias da relação que têm com quem interagem (Silva e Caldas, 2002, p. 919). Segundo os mesmos autores, é deste modo de comunicação que “emerge a ideia de interação, um conceito dinâmico que se estabelece entre indivíduos, partilhando símbolos com significado, num processo de influência recíproca e de mútua dependência” (p. 919).

Na sala de aula, a comunicação revela-se um processo fundamental, uma vez que sendo “uma ferramenta utilizada diária e constantemente na sociedade, num contexto de ensino-aprendizagem assume um papel”, ainda mais fulcral, pois é através da interação com o adulto e com os restantes alunos, que poder-se-á fomentar a aprendizagem (Terceiro, 2014, p. 9).

De uma forma geral, a palavra *comunicação* designa “qualquer processo de troca de uma mensagem entre um emissor e um recetor” (Terceiro, 2014, p. 8 cit. Durozoi & Roussel, 1997), logo esta não poderá ser eliminada de todo o processo de ensino-aprendizagem, dado que “uma das componentes da aprendizagem é, efetivamente, a interação entre os indivíduos” (p. 8). Baseando-se em Menezes (1996), Terceiro (2014) declara que “o diálogo na sala de aula, entre professor e alunos é, em grande parte, o próprio processo educacional”, referindo, ainda, que os indivíduos interagem fundamentalmente por meio da comunicação (Terceiro, 2014, p. 8 cit. Stubbs, 1987; Menezes, 1996).

Relativamente ao conceito de interação e recorrendo ao Dicionário da Porto Editora (2012), este é descrito como a “*ação ou intervenção realizada entre duas pessoas ou entre dois corpos*” (p. 415). Já a ação prática da interação, ou seja, interagir, diz respeito ao “*exercer intervenção mútua*” e “*ter comunicação ou diálogo*” (p. 415), corroborando assim com as perspetivas que os autores defendem.

Segundo Silva e Caldas (2002), a interação é descrita como “um processo de influência recíproca, em que a acção de um pode modelar o outro, e esta, está associada à existência de benefício de um ou dos dois participantes” (p. 919). No entanto, autores como Johnson (1997), Bueno (1965), Primo (2007), Outhwaite e Bottomore (1996) e Belloni (2003) também explicitam o que entendem por interação.

Johnson (1997), Bueno (1965) e Primo (2007) referem que a interação é um processo ou uma ação que advém a partir de uma relação recíproca ou interação mútua entre duas ou mais pessoas num contexto social, mencionando que esta é uma das formas que as pessoas têm para interagir, uma vez que em interação, um agente modifica o outro e vice-versa (Silva, 2009).

Já Outhwaite e Bottomore (1996) referem que a interação é um “processo que se realiza através de formas verbais de comunicação, atividades e movimentos interrelacionados de dois ou mais indivíduos, animais, objetos, máquinas, atos, ações, gestos, palavras e símbolos. De modo geral, é compreendida como influência recíproca”. Belloni (2003), vai mais longe e expressa que a interação é um “processo que se realiza a partir do encontro de duas ou mais pessoas, em situações de presença física ou mediada por algum aparato tecnológico de comunicação. Nesse sentido, pode ocorrer a interação entre os atores e, ainda, a interação com o meio tecnológico” (Silva, 2009, pp. 24-25 cit. Outhwaite e Bottomore, 1996; Belloni, 2003).

Nesta perspetiva, pode constatar-se que “as interações são, portanto, processos comunicativos, mais ou menos intencionais, que participam no desenvolvimento dos indivíduos e na sua integração sociocultural” (Silva e Caldas, 2002, p. 919). Consequentemente e fazendo referência às interações sociais, pode afirmar-se que estas têm um papel manifestamente significativo no processo de aprendizagem dos alunos. Para Vygotsky (1987), a interação social baseia-se em duas premissas: “alguém que ensina e alguém que aprende sendo que aquele que ensina também aprende, existindo uma colaboração com e para o aprendiz num processo mediado” (Pires, 2014, p. 25).

Já Hargreaves (1986), citado por Silva e Caldas (2002), afirma que neste tipo de interação os intervenientes estão presentes no mesmo lugar e em contacto direto um

com o outro, na medida em que aquilo que fazem lhes permite estabelecer uma forte reciprocidade entre si. Tal afirmação equivale a dizer que a verdadeira interação permite que cada participante reaja perante o outro, uma vez que o conteúdo e a forma como se dá a resposta estão associados ao comportamento prévio da outra pessoa (Silva e Caldas, 2002 cit. Hargreaves, 1986).

Na mesma linha de pensamento e indo ao encontro do que Silva e Caldas (2002) referem, também Silva (2009) salienta que a interação social

pressupõe a influência exercida entre os indivíduos em suas dinâmicas de comunicação, o conjunto de ações e reações entre os pares e grupos. A reciprocidade é característica primeira desse processo, em virtude de ser ela a que pode desencadear novas reações. (Silva, 2009, p. 24).

De acordo com Moore e Kearsley (2007) existem, claramente, três formas distintas de interação, entre as quais pode distinguir-se a interação, aluno-conteúdo, professor-aluno e aluno-aluno (Silva, 2009 cit. Moore e Kearsley, 2007).

✓ **Interação aluno-conteúdo:**

Este tipo de interação deve ser facilitado pelo professor, na medida em que o “processo de interação do aluno com o conteúdo propicia que este elabore o seu conhecimento e implica alterações na sua compreensão sobre determinado assunto” (Silva, 2009, p. 25 cit. Moore e Kearsley, 2007).

✓ **Interação professor-aluno:**

Neste tipo de interação “cabe ao professor o papel fulcral de mediar a interação do aluno com o conteúdo. A interação professor-aluno é um processo relevante em virtude de promover o interesse do aluno pelo conteúdo estudado e para a aprendizagem” (Silva, 2009, p. 26 cit. Moore e Kearsley, 2007).

✓ **Interação aluno-aluno:**

Como o próprio nome indica, esta interação ocorre entre os alunos. De uma maneira geral, esta forma de interação é considerada pelos seus intervenientes como um aspeto que estimula e motiva, pois a interação entre colegas permite que todos pensem no conteúdo que estão a estudar (Silva, 2009, p. 26 cit. Moore e Kearsley, 2007).

Assim, por interação consideramos todo e qualquer tipo de comunicação entre aluno-aluno e professor-aluno, podendo esta ser ou não verbal, bem como estar ou não relacionada com os conteúdos da aula. Importa referir, ainda, que a comunicação é o meio pelo qual se processa a interação, na medida em que partindo da comunicação, os intervenientes interagem.

1.2. Interação professor-aluno e Interação aluno-aluno na sala de aula

«A escola é um conjunto de “indivíduos que interagem” segundo determinados estatutos, papéis e regras de funcionamento.»

(Morais, 2012, p. 17 cit. Teixeira, 1995)

1.2.1. Interação professor-aluno

«A relação que o professor estabelece com os seus alunos e com a sua turma em ambiente educativo, influencia em grande escala o processo de ensino/aprendizagem.»

(Pires, 2014, p. 22 cit. Favinha e Moreira, 2012)

A interação professor-aluno torna-se parte integrante do processo de aprendizagem, na medida em que pode estimular e dar sentido ao processo educativo. No entanto, a par da interação existente entre professor-aluno, devemos fazer alusão à relação que é

estabelecida entre os intervenientes da mesma, dado que na base da relação entre professor-aluno deverá estar a confiança, a afetividade e o respeito, “cabendo ao professor orientar o aluno para o seu crescimento interno, isto é, fortalecer-lhe as bases morais e críticas, não deixando a sua atenção voltada apenas para o conteúdo a ser dado” (Müller, 2002, p. 276). Atendendo a esta perspetiva devemos referir que quanto mais próxima for a relação entre os intervenientes, mais facilmente pode ocorrer interação em sala de aula, tanto entre alunos, como entre professor-aluno.

Segundo o Dicionário da Porto Editora (2012), por *relação* deve entender-se a “*ligação entre pessoas (afetiva, profissional, etc.)*” (p. 629). Assim, de acordo com Pires (2014), se a relação entre o professor e os alunos for estável e segura poder-se-á criar uma interação de qualidade entre os intervenientes envolvidos. Desta forma, é possível percebermos que a interação e a relação existentes não podem ser conceitos mutuamente distanciados, apesar de distintos. Isto porque a relação e a interação devem ser “conceitos mutuamente ligados” e, por isso, “interdependentes” (Pires, 2014).

De acordo com Verceze (2008), na sala de aula o professor e o aluno têm a “obrigação institucional” de interagir, e esta interação é o ponto central da comunicação entre o docente e os alunos (p. 37). Corroborando com a opinião de Verceze (2008), também Delamont (1987) indica que “a interação entre professor e alunos na arena social da sala de aula é um elemento central em todas as instituições de educação” (...) (p. 32), visto que “ensinar é falar” (Terceiro, 2014, p.9 cit. Medeiro, 2000). De facto, um dos principais papéis do professor é conseguir orientar o seu próprio discurso em sala de aula, sendo este, seguramente, um dos aspetos com maior influência na aprendizagem do aluno, o qual se repercutirá no seu processo de ensino-aprendizagem, pois como Beaudichon (2001) vinca, “comunicar é transmitir e influenciar” (Terceiro, 2014, p. 9), daí ser imprescindível a importância que um bom discurso poderá desempenhar na sala de aula. Todavia, o professor não deve esquecer que aliado ao seu discurso deve estar a responsabilidade de promover a interação, visto que é também por meio dela, que o aluno poderá adquirir o conhecimento (Verceze, 2008). Contudo, a promoção da interação deve ser tida em conta pelo professor como um processo cooperativo, a fim de quebrar a monotonia e facilitar a participação dos alunos. Para que tal seja possível, o

professor deve “tomar consciência da importância que a comunicação assume em sala de aula”, de forma a “encontrar estratégias e ferramentas que proliferem as vantagens de todo o processo de comunicação”, a fim de proporcionar “momentos de aprendizagem ativa, que exijam interação de parte a parte, fugindo assim do discurso monopolizador do professor” (Terceiro, 2014, p. 11). Neste âmbito, “as ações do professor são cruciais para o rumo do discurso de sala de aula, porque o aluno pode transformar-se em ouvinte passivo, alheio ao que acontece na aula ou num participante ativo, tornando-se co-autor do discurso em sala de aula” (Vergeze, 2008, p. 38).

Assim, de acordo com o que Müller (2002), Verceze (2008) e Pires (2014) defendem, podemos salientar que a interação professor-aluno afigura-se, então, fundamental na prática profissional do professor, na medida em que este deverá estabelecer uma “relação saudável, de respeito, confiança e segurança com a criança, para que tal permita o estabelecimento de uma interação mais rica e propícia ao desenvolvimento de uma aprendizagem significativa” (Pires, 2014, p. 24). Na mesma linha de pensamento, também Grosso (2013) refere que a interação que o professor estabelece com a criança é “bastante relevante para o processo de aprendizagem e desenvolvimento” (p. 5), visto que “quando existem interações positivas entre o adulto e a criança, esta consequentemente está mais motivada, segura e predisposta a adquirir diversas e significativas aprendizagens e desenvolvimento” (p. 5). Por outro lado, caso não existam interações positivas, o aluno poder-se-á sentir mais receoso e inseguro no seu desenvolvimento e na sua aprendizagem (Grosso, 2013).

Segundo Cadima, Leal e Cancela (2011) afirmam, a investigação evidencia que as “relações positivas e próximas entre as crianças e os professores tendem a promover o desenvolvimento académico e social, mais especificamente, atitudes mais favoráveis relativamente à escola, capacidade de iniciativa e de cooperação e competências de literacia mais elevadas” (p. 18). Caso contrário, as “relações conflituosas ou dependentes estão associadas a atitudes mais negativas relativamente à escola, um menor envolvimento nas actividades na sala e a fracos resultados académicos” (Cadima, Leal e Cancela, 2011, p. 18 cit. Birch & Ladd, 1997, 1998; Connor et al., 2005; Hughes & Kwok, 2006).

Logo, cabe aos professores serem fomentadores de uma relação segura e cuidada para com os alunos, dado que os benefícios de uma boa relação aliada a uma interação significativa são bastante consideráveis na aprendizagem e desenvolvimento dos mesmos.

Segundo Cajal (2001) referenciado por Alves (2005), na sala de aula

alunos e professores constroem uma dinâmica própria, marcada pelo conjunto das ações do professor, pelas reações dos alunos às ações do professor, pelo conjunto das ações dos alunos, das reações do professor às ações dos alunos e pelas ações e reações dos alunos entre si. (Alves, 2005, p. 65 cit. Cajal, 2001).

Assim, pode admitir-se que é, de facto, a dinâmica dentro da sala de aula que dá sentido “à vida” na mesma, visto que esta “é construída e definida a cada momento no drama da interação, pois é através, mais precisamente, da participação dos alunos, das dúvidas, das perguntas e respostas, da negociação das ações que o conhecimento é construído” (Alves, 2005, p. 65).

Ao longo deste parâmetro pôde perceber-se que a interação presente em sala de aula, não contempla apenas aquela que é estabelecida entre o professor e os alunos sendo, por isso, igualmente importante a interação aluno-aluno, como veremos em seguida.

1.2.2. Interação aluno-aluno

«As interações construtivas entre alunos são imprescindíveis no rendimento escolar, no processo de socialização e no desenvolvimento cognitivo e emocional.»

(Medeiros, 1992, p. 36)

Como fora referido anteriormente, denomina-se por interação aluno-aluno, a interação que ocorre entre estes. Por norma, este tipo de interação é encarada pelos seus

intervenientes como um aspeto que estimula e motiva, pois a interação entre colegas permite que, no mesmo momento, todos pensem no conteúdo que estão a estudar (Silva, 2009).

Todavia, Selau (2010) afirma que é mais desejável que as interações ocorram entre alunos mais competentes e alunos menos competentes, visto que “o primeiro adquire a possibilidade de manifestar a sua atividade social, e o segundo extrai da comunicação com o primeiro o que lhe resulta inacessível” (Selau, 2010, p. 49). No entanto, para que tal aconteça, é fundamental que o trabalho cooperativo seja algo em que o professor invista na sala de aula. Corroborando com Silva (2009), também Maia (2014) através de um estudo realizado por Johnson e Johnson (1995) salienta que “as experiências de aprendizagem cooperativas tendem a promover a motivação para a aprendizagem, motivação essa que é essencialmente intrínseca” a qual faculta “mais atitudes positivas para as experiências educativas” (...) (p. 17). O mesmo autor explica ainda que,

a aprendizagem cooperativa está relacionada com os elevados níveis de auto-estima e processos mais saudáveis de tirar conclusões acerca do valor de cada uma das crianças, e origina percepções mais fortes de que outros alunos se preocupam com a quantidade de conhecimentos adquiridos, e de que outros alunos estão prontos a ajudar. (Maia, 2014, pp. 17-18 cit Katz e Chard, 2009).

Apesar de a interação aluno-aluno estar presente em grande parte dos momentos vivenciados em sala de aula, assim o professor permita, esta é mais visível quando os alunos realizam trabalhos de pares ou em pequenos grupos. Contudo, mesmo quando é proposto aos alunos trabalhar individualmente, à primeira hipótese que surja, estes tendem a juntar-se com o colega do lado, quer seja para ajudar ou para serem auxiliados nas atividades que estão a desenvolver, quando precisam de ajuda. Neste sentido, importa referir que a aprendizagem cooperativa diz respeito

à organização das crianças a pares e/ou pequenos grupos como um recurso para a promoção da aprendizagem, isto porque as crianças podem aprender umas com as

outras de diferentes formas: ao dar e receber ajuda, ao partilhar conhecimentos, ao refletir e construir conhecimentos sobre as ideias uns dos outros, ao observarem as estratégias; e ao interiorizarem o processo de resolução de problemas, progredindo desta forma o aumento do seu conhecimento. (Maia, 2014, p. 18 cit Vala, 2008).

Neste tipo de aprendizagem, o empenho de cada aluno pode revelar-se um fator determinante, na medida em que o trabalho de grupo é considerado uma “prática pedagógica em que todos os elementos do grupo têm as mesmas oportunidades na participação da tarefa e no desenvolvimento de determinadas competências” (Maia, 2014, p. 18 cit Vala, 2008).

Sousa (2013) cita Alves (2005) para esclarecer que o trabalho colaborativo desenvolvido através das interações entre os constituintes do grupo promove “o desenvolvimento de competências sociais, essenciais ao trabalho de equipa, pois permitem verdadeiras negociações e discussões, em prol da efetiva melhoria do seu trabalho” (p. 29). Ademais, os alunos tendem a auxiliar-se mutuamente, “complementando os conhecimentos uns dos outros e gerando novos conhecimentos, através da partilha de recursos e das reflexões críticas conjuntas, relativamente ao trabalho já realizado, com vista à melhoria do mesmo e de trabalhos posteriores” (p. 30).

Assim, poder-se-á constatar que os alunos aprendem uns com os outros e que os conhecimentos de cada um vão estimulando o progresso dos de mais, “observando-se efetivas vantagens não só para crianças menos competentes mas também para os restantes que, em cooperação, aprendem a aprender e a verbalizar os seus conhecimentos, problemas ou dúvidas de forma explícita” (Sousa, 2013, p. 30).

De acordo com Serra (2012) quando um aluno tem mais oportunidades para explicar o seu ponto de vista aos colegas, por escrito ou oralmente, mais facilidade poderá ter em construir as suas explicações sobre o mundo, ou seja, “ao explicitar as suas ideias, comunicando-as, o aluno irá construir uma melhor explicação acerca do tema que está a explicitar, conseguindo, desta forma, clarificar a sua ideia acerca do tópico” (Serra, 2012, p. 17). Tal verifica-se porque, comunicar algo, de uma forma consciente, “implica pensar

sobre o que quer transmitir, obrigando o sujeito a rever e a ajustar as suas ideias e a forma como as comunica” (Serra, 2012, p. 17 cit. Varela, 2010).

Além do que foi referido, importa salientar que quando os alunos dialogam acerca dos vários tópicos em estudo, não estão exclusivamente a “estruturar mentalmente as suas ideias” (p. 17), estão também a ajudar os colegas com mais dificuldades na compreensão dos mesmos. Isto acontece “devido à distância entre as competências de um e outro serem menores, do que a existente entre os alunos e os professores” (p.17). Daí ser mais simples e acessível para alguns alunos, serem os colegas a explicar um determinado assunto, em vez do professor, visto que as estratégias utilizadas são diferentes e as explicações entre alunos tendem, por vezes, a ser mais eficazes (Serra, 2012, cit. Alemany, 2000).

Como Valsiner (1998), citado por Serra (2012) afirma, o discurso pode ser considerado como um “processo de construção compartilhado onde estão envolvidos participantes heterogéneos. Desta forma, visto que há esta heterogeneidade, o discurso torna-se um recurso bastante importante para o desenvolvimento de todos aqueles que se encontram envolvidos” no mesmo (p. 18). Como se verifica nas salas de aula, cada aluno tem o seu nível de conhecimentos e desenvolvimento sendo, por isso, possível a existência desta heterogeneidade, capaz de tornar o discurso e a interação entre os seus intervenientes num fator deveras importante, na medida em que este é promotor de desenvolvimento (Serra, 2012).

1.3. Tipos de interação

Quando se fala em interação é importante referir o diálogo inerente ao contacto intencional entre duas ou mais pessoas. No caso particular da vida em sala de aula, Cassany (1999) afirma que *“el diálogo es el instrumento más eficaz para regular los procesos de composición del aprendiz y para desplegar los procesos de análisis, reflexión y valoración que requiere”* (Sousa, 2013, p. 30). Desta forma importa referir, que o diálogo subjacente à interação possibilita o debate em pequenos grupos ou em turma, bem como

a exploração de ideias e propostas distintas, promovendo o desenvolvimento da capacidade de argumentação. Este tipo de exploração e o desenvolvimento da capacidade de argumentação só são possíveis porque é, de facto, “através do confronto de opiniões e da necessidade de defender ou recusar uma ideia” (p. 30) que os alunos sentem necessidade de “apresentar ideias alternativas e de as suportar através de argumentos que motivem a sua escolha” (p. 30), as quais devem ser alteradas ou adaptadas em função das reações e comentários dos colegas. Esta dinâmica, em pequenos grupos ou com toda a turma, permite que as aulas tenham um cariz mais motivador para os alunos, que “tendem a esforçar-se mais na obtenção de bons resultados, em função do maior apoio sentido”, comparativamente às dinâmicas de trabalho individual, adotando assim um papel participativo e mais direto na sua própria aprendizagem (Sousa, 2013 cit. Barbeiro & Pereira, 2007; Gomes, 2006; Barbeiro, 2003).

Na sala de aula, como já foi referido, existem diferentes dinâmicas que, conforme Gilly (1995) menciona, promovem o desenvolvimento de dois tipos de interação antagónicas, sendo estes designados por interações “simétricas” e “assimétricas” (Sousa, 2013).

Estes tipos de interações diferenciam-se através dos estatutos conferidos aos alunos que desenvolvem a interação (Sousa, 2013, cit. Gomes, 2006; Santana, 2003; Aleixo, 2001). Por um lado, na perspetiva de Santana (2003), citado por Sousa (2013), as interações simétricas são “aquelas que se desenvolvem entre elementos do mesmo nível, no que diz respeito ao domínio de competências, estatuto social e papel desempenhado ao longo da tarefa” (p. 31). Por outro lado, as interações assimétricas “ocorrem entre indivíduos de níveis - de conhecimento e de domínio de competências - diferenciados, nomeadamente, entre alunos menos competentes e alunos mais competentes” (p. 31). Contudo, quer as interações simétricas, quer as interações assimétricas poderão ser fomentadoras de desenvolvimento, que é sem dúvida o que se pretende (Sousa, 2013, cit. Santana, 2003).

Conforme Sousa (2013) refere, os estudos realizados por Pontecorvo (1988) asseveram “a importância das interações enquanto facilitação social das aprendizagens” (p. 31) sendo possível perceber, que existe uma mudança de posição e de postura durante a

colaboração numa atividade com um fim comum. Assim, e tendo como base a mesma autora, é proposto um esquema que clarifica os quatro tipos de interação.

Tabela 1 – Articulação entre o tipo de facilitação e o tipo de relação (Sousa, 2013, p. 31).

		Relação	
Facilitação		Assimétrica	Simétrica
	Apoio	Tutoria	Co-construção
	Oposição	Conflito intencional	Argumentação

Tendo em conta os tipos de interação apresentados por Pontecorvo (1988), importa esclarecer o que diz respeito a cada um. Assim Sousa (2013) explicita que

- ✓ “a **tutoria** ocorre quando um aluno mais competente presta ajuda a outro menos competente com vista à execução da tarefa;
- ✓ **o conflito intencional** tem lugar, quando o aluno mais competente tenta, através da argumentação, mudar o ponto de vista do colega;
- ✓ **a coconstrução** existe no esforço conjunto na construção de conhecimentos através do diálogo;
- ✓ **a argumentação** representa a situação de oposição de pontos de vista dos elementos, marcada pela apresentação, fundamentada, de argumentos e contra argumentos” (Sousa, 2013, p. 32).

Desta forma, pode constatar-se que o tipo de interação pode ser influenciado pela relação que existe entre os intervenientes presentes em sala de aula, pois quanto mais

próxima for essa relação, maior interação vai permitir. Como foi referido anteriormente, o tipo de interação de tutoria e de conflito intencional ocorrem entre alunos mais competentes e alunos menos competentes, por isso importa que a relação entre os alunos seja próxima e saudável, pois só assim os alunos conseguirão ajudar os colegas que lhes solicitam ajuda e deixar-se ajudar pelos colegas que a dão, sem a possível ocorrência de conflitos.

1.4. A interação e a aprendizagem

Antes de explicitarmos o vínculo existente entre a aprendizagem e a interação, importa definir o conceito de aprendizagem, de forma a percebermos qual o papel da interação no contexto educacional. Neste âmbito e de acordo com o Dicionário da Porto Editora (2012), por *aprendizagem* deve entender-se a *“assimilação ou aquisição de conhecimentos através de experiência ou ensino”* (p. 68). Baseando-se em Alarcão e Tavares (2002), Pires (2014) refere que a aprendizagem é uma construção singular, ou seja, de cada um, sendo esta o resultado das experiências de cada pessoa. Já Siraj-Blatchford et al. (2004) afirmam, ainda, que a aprendizagem advém de um *“processo de construção cognitiva”* e tal só é possível se as crianças estiverem *“motivadas e envolvidas”* compreendendo-se assim o papel estimulante e motivador do professor” (Pires, 2014, p. 26 cit. Siraj-Blatchford et al., 2004).

Tendo em linha de conta as diferentes perspetivas enunciadas anteriormente, devemos referir que quando ocorrem interações positivas em sala de aula, mais motivados e implicados os alunos conseguem estar, existindo, desta forma, a possibilidade de lhes proporcionar a aquisição de múltiplos conhecimentos, quer pelas experiências pessoais de cada um, quer pela via de ensino. Interligando a interação com a aprendizagem, Grosso (2013) explicita, que quando existem interações significativas, particularmente dentro da sala de aula, os alunos tendem a sentir-se mais capazes, seguros e predispostos a adquirir diversas aprendizagens e, consequentemente tendem a atingir um nível de desenvolvimento mais satisfatório (Grosso, 2013). Indo ao encontro do que foi referido anteriormente, Brofenbrenner e Evans (2000) referenciam que para

existir desenvolvimento é essencial que o aluno estabeleça interações recíprocas, progressivamente mais complexas, com diversas pessoas com quem se relaciona e desenvolve uma relação de apego mútuo forte (Bhering e Sarkis, 2009, p. 8 cit. Brofenbrenner e Evans, 2000).

Baseando-nos, também, em Marton (1994) devemos salientar que existe seguramente um vínculo entre a interação e a aprendizagem, uma vez que “não há aprendizagem sem percepção, não há percepção sem mensagens, não há mensagens sem signos, não há significação sem comunicação e não há comunicação sem interações” (Silva e Caldas, 2002, p. 919 cit. Marton, 1994), permitindo-nos constatar que desde a comunicação até à aprendizagem todos os conceitos se interligam.

Tendo em conta o papel que o adulto desempenha na aprendizagem dos alunos e de acordo com Carl Rogers (1983), “os alunos aprendem mais e comportam-se melhor em presença de níveis elevados de compreensão, de interesse e de autenticidade do que quando estes atributos se manifestam em baixos níveis” (Bertram e Pascal, 2009, p. 136 cit. Carl Rogers, 1983). Todavia, para o comprovar, o mesmo autor apontou algumas qualidades capazes de facilitar o processo de aprendizagem, tais como:

- ✓ Sinceridade e Autenticidade – quando o educador se apresenta exatamente como é, e não como uma “fachada”.
- ✓ Aceitação, valorização e confiança – quando o educador aceita, valoriza e confia no aluno enquanto pessoa com valor próprio.
- ✓ Compreensão empática – quando o educador compreende as reações dos alunos colocando-se no seu ponto de vista.

Desta forma, Carl Rogers (1983) verificou que atitudes como as referidas anteriormente, por parte do adulto, possibilitam

mais comunicação por parte dos alunos, mais resolução de problemas, mais perguntas e maior envolvimento na aprendizagem, mais contato visual, níveis cognitivos mais elevados e maior criatividade. (...) Estas características influenciam a competência do adulto para motivar, alargar, promover e envolver a criança no processo de aprendizagem. (Bertram e Pascal, 2009, p. 136 cit. Carl Rogers, 1983).

Analogamente a Carl Rogers (1983), Terceiro (2014) considera que a aprendizagem é um processo que requiere, como papel essencial, a interação entre os intervenientes. Por isso, cabe ao professor gerar “condições para que a aprendizagem seja, efetivamente, um processo de construção de conhecimentos” (p. 9). Ao professor cabe ainda, a responsabilidade de perceber qual a importância que a comunicação poderá assumir na sala de aula, devendo, por isso, “encontrar estratégias e ferramentas que proliferem as vantagens de todo o processo de comunicação, de forma a criar momentos de aprendizagem ativa, que exija interação de parte a parte, fugindo assim do discurso monopolizador” (Terceiro, 2014, p.11).

Em síntese e como fora mencionado anteriormente, é de salutar que os alunos sejam “participantes ativos” e não “ouvintes passivos” (Verceze, 2008, p. 38), na medida em que devem ser os primeiros intervenientes no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Ainda assim, importa que paralelamente a todas as interações presentes em sala de aula exista uma boa relação entre os alunos, mas também entre o professor e os respetivos alunos, visto que desta forma poder-se-á fomentar uma interação e consequente aprendizagem cada vez mais significativa. Por isso, deve frisar-se que a interação e a aprendizagem são conceitos que não se devem distanciar, uma vez que através da sua ligação poder-se-ão alcançar múltiplas aprendizagens, cabendo ao professor possibilitar que a interação complemente a aprendizagem dos seus alunos, quer esta ocorra entre si e o aluno ou entre alunos.

1.5. A interação e os Programas de Português e Matemática no Ensino Básico

Como Pires (2014) refere quanto mais ricas forem as interações, maior será o sucesso no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos (Pires, 2014). Desta forma e sendo as interações aluno-aluno e professor-aluno consideradas indispensáveis para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, neste momento, importa perceber se a interação é enquadrada nos Programas de Matemática (2013) e de Português (2015) para o Ensino Básico. De salientar ainda, que dar-se-á um maior enfoque a estas duas áreas curriculares, pelo facto de toda a investigação ter sido realizada nos momentos letivos em que estas decorriam.

No que respeita ao Programa de Matemática para o Ensino Básico (2013) a interação está implícita quando se faz referência à comunicação matemática, onde está expresso que

oralmente, deve-se trabalhar com os alunos a capacidade de compreender os enunciados dos problemas matemáticos, identificando as questões que levantam, explicando-as de modo claro, conciso e coerente, discutindo, do mesmo modo, estratégias que conduzam à sua resolução. Os alunos devem ser incentivados a expor as suas ideias, a comentar as afirmações dos seus colegas e do professor e a colocar as suas dúvidas. (Ministério da Educação e Ciência, 2013, p. 5).

Segundo Ponte et al. (2007) citados por Menezes (2010), o programa de Matemática do ensino básico atribui

ainda mais saliência e importância à comunicação matemática, atribuindo-lhe um duplo papel. Na linha do Currículo Nacional, embora com mais força, a comunicação matemática é elevada a objectivo curricular, sendo uma das três capacidades transversais (a par da resolução de problemas e do raciocínio matemático), em

articulação com os temas matemáticos¹. O outro papel reservado à comunicação é de natureza metodológica, ou seja, a comunicação matemática assume-se como instrumento de ensino do professor e também de aprendizagem dos alunos. (Menezes, 2010, p. 239 cit. Ponte, 2007).

Devido ao facto da comunicação matemática ser considerada como um instrumento de ensino e aprendizagem, vários autores têm procurado perceber como esta se desenvolve na sala de aula, “nomeadamente nos papéis desempenhados por professor e alunos, na natureza do discurso produzido e na forma como isso se traduz em aprendizagem” (Menezes, 2010, p. 240 cit. Brendefur e Frykholm, 2000; Wood, 1998). Nos estudos realizados, e segundo Menezes (2010) afirma, Brendefur e Frykholm (2000) “desenvolvem constructos de análise da comunicação matemática de sala de aula, os *modos de comunicação*, que representam concepções organizadoras do ambiente de sala de aula” (p. 240).

Assim, os mesmos autores referem quatro possíveis concepções de comunicação matemática:

(i) o modo de comunicação unidirecional,

refere-se ao facto de o professor dominar o discurso em sala de aula, expondo os conceitos, explicando e modelando a resolução dos exercícios típicos. O papel fundamental dos alunos é ouvir o professor, para depois reproduzir oralmente e por escrito, sendo a eficácia deste ensino medida pela aproximação entre o que o professor expõe e aquilo que o aluno é capaz de reproduzir. (Menezes, 2010, p. 240);

¹ No Programa de Matemática é referido que “no seu conjunto, e de modo integrado, estes desempenhos devem concorrer, a partir do nível mais elementar de escolaridade, para a aquisição de conhecimentos de factos e de procedimentos, para a construção e o desenvolvimento do raciocínio matemático, para uma comunicação (oral e escrita) adequada à Matemática, para a resolução de problemas em diversos contextos e para uma visão da Matemática como um todo articulado e coerente”. (Ministério da Educação e Ciência, 2013, p. 4).

(ii) o modo de comunicação contributiva,

valoriza a interacção entre alunos e professor. No entanto, o maior protagonismo dos alunos nas aulas não tem uma expressão significativa na qualidade da interacção mantida. O professor permite que os alunos participem no discurso da aula, mas essa participação concretiza-se através de intervenções curtas e de um nível cognitivo baixo. (Menezes, 2010, p. 240);

(iii) o modo de comunicação reflexiva é caracterizado por

valorizar a reflexão dos alunos sobre a acção desenvolvida, incluindo-se nela a actividade dos alunos que decorre da realização de tarefas, em particular a actividade discursiva. Aquilo que professor e alunos fazem na aula (incluindo-se nesta acção o que dizem), torna-se num objecto de discussão. Nesta concepção de comunicação, o centro da autoridade sobre o saber deixa de estar centrado no professor e transfere-se para o espaço argumentativo – uma afirmação passa a ser aceite pelo grupo professor/alunos pela força da justificação apresentada. (Menezes, 2010, pp. 240-241);

(iv) o modo de comunicação instrutiva caracteriza-se por ser

mais do que a simples interacção entre professor e alunos, influenciando também o próprio acto de instrução, integrando as ideias dos próprios alunos. Para Brendefur e Frykholm (2000), a comunicação instrutiva “é aquela em que o curso da experiência da sala de aula é alterado como resultado da conversação” (p. 148), ou seja, esta forma de comunicação envolve o que o professor faz para organizar o processo de ensino. (Menezes, 2010, p. 241).

Já no Programa de Português para o Ensino Básico (2015) a interação está presente de uma forma mais explícita, quando se refere à compreensão e à expressão oral, asseverando que

é missão do 1º Ciclo do Ensino Básico aprofundar o conhecimento e o domínio da linguagem oral. O trabalho sobre a compreensão da oralidade influencia também a qualidade da exposição dos alunos, por exigir deles uma estruturação, um rigor e uma propriedade lexical cada vez maiores na expressão do que querem dizer. No domínio da Oralidade, importa salientar a aquisição das regras inerentes ao princípio de cortesia e ao princípio de cooperação, o desenvolvimento das capacidades articulatórias e prosódicas, o da capacidade de compreensão do oral e o da capacidade de expressão oral, não só na sua vertente de interação verbal, como na de produção de pequenos textos, com progressiva autonomia. (Ministério da Educação e Ciência, 2015, p. 7).

No que respeita ao domínio da Educação Literária é referido que “o contacto com textos literários, portugueses e estrangeiros, em prosa e em verso, de distintos géneros, e com textos do património oral português, amplia o espectro de leituras e favorece a interação discursiva e o enriquecimento da comunicação” (Ministério da Educação e Ciência, 2015, p. 8).

Para além do que foi referido, a Direção-Geral da Educação assevera que o novo Programa de Português valoriza e atribui maior relevância a áreas fundamentais, como o desenvolvimento da fluência da leitura; a oralidade; o uso adequado da gramática; o contacto continuado com a melhor literatura de língua portuguesa e, ainda, a composição escrita e a correção da comunicação (DGE, 2015). Desta forma, pode comprovar-se que a interação está explícita, particularmente, na área da oralidade e da correção da comunicação, podendo estas ser estimuladas e desenvolvidas quanto mais ricas forem as interações entre professor-alunos e entre aluno-aluno.

No 1º Ciclo do Ensino Básico o conteúdo da interação discursiva é contemplado no domínio da oralidade, de uma forma progressiva e transversal aos quatro primeiros anos deste ciclo de ensino.

Na tabela 2 apresentam-se as variabilidades da interação discursiva ao longo do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Tabela 2 – O conteúdo da interação discursiva no domínio da oralidade no 1º Ciclo do Ensino Básico (Ministério da Educação e Ciência, 2015, pp. 9, 11, 13, 16).

Ano de escolaridade	Interação discursiva			
	1º	2º	3º	4º
Domínio:	“Princípio de cortesia;	“Princípio de cortesia; formas de tratamento	“Princípio de cortesia;	“Princípio de cortesia; princípio de cooperação;
Oralidade	Resposta, pergunta, pedido”.	Resposta, pergunta, pedido”.	Pedido de esclarecimento; informação, explicação”.	Informação, explicação; pergunta”.

De uma forma conclusiva pode constatar-se, que na área curricular de português a interação está mais explícita do que na área curricular de matemática, uma vez que na primeira a interação verbal poderá ser mais notória na interpretação de textos, no diálogo que se pode criar para debater diferentes perspetivas. No caso da área curricular de matemática e, apesar de poderem existir debates sobre os enunciados dos problemas e até sobre a forma de os resolver, a interação está explícita de uma forma mais atenuada.

Primeiro contexto

PPS-A1 e SIE-A1: Pré-Escolar

2.1. Caracterização do contexto

A intervenção realizada no primeiro semestre de Prática Pedagógica Supervisionada A1 (PPS-A1) decorreu num contexto educativo de Educação Pré-Escolar da rede pública, situada no distrito de Aveiro.

Este Jardim de Infância era composto por quatro salas. Destas, duas eram fixas para cada grupo e duas eram partilhadas entre dois grupos, sendo que um ocupava a parte da manhã e o outro a parte da tarde, alternadamente. Uma sala estava estruturada para o “faz de conta” e a outra para as “expressões e ciências”. A sala do “faz de conta” estava organizada por diferentes áreas como a cozinha, a casinha, a mercearia, a expressão dramática (fantocheiro, baú com fantoches e um cabide com diferentes roupas), um reservatório com água onde as crianças podiam brincar e um espaço reservado aos jogos de chão. A sala das “expressões e ciências” era formada pela área de multimédia (computador), de expressão plástica (recortes, colagens, modelagem, pintura, desenho, materiais reutilizáveis), de leitura e outros recursos didáticos (jogos de mesa).

A intervenção na PPS-A1 realizou-se com um dos grupos que fazia a rotatividade das salas, sendo este constituído por 25 crianças, 13 meninas e 12 meninos, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

Tendo em conta o facto de não conhecermos o contexto educativo, a observação afirmou-se essencial, pois só através desta pudemos conhecer o contexto e o grupo de crianças com quem íamos trabalhar, dado que precisávamos de compreender quais as necessidades e os interesses individuais das crianças e do grupo. A observação surgiu de uma forma natural, todavia para observarmos foi necessário que o aprendêssemos a fazer e nesse sentido, o primeiro semestre foi dedicado ao treino de observação.

Assim sendo, “esta viagem” iniciou-se a partir da observação e é incidindo sobre esta que surgem os próximos tópicos deste capítulo.

2.2. Contextualização face à observação

Quando estamos num contexto de Educação Pré-Escolar e/ou Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico como educadores ou professores é fundamental que sejamos bons observadores, uma vez que para sermos capazes de compreender o espaço e as crianças que nele se inserem, antes de mais, precisamos observar o que nos circunda. Observar é mais do que reparar apenas no que nos chama a atenção e como Martins (2011) refere “observar deverá ter o significado de considerar com atenção (atenção refletida) para saber ou conhecer melhor. Observa-se o que se investiga, repara-se no que chama a atenção” (p. 21). Neste sentido, o nosso papel era muito mais do que “reparar”, uma vez que observamos para compreender o contexto educativo e só a partir daí definimos a nossa ação enquanto educadores/professores.

O treino de observação iniciou-se com a definição do que observar. Neste sentido, a temática brincar surgiu a partir do primeiro momento em que contactámos com o grupo de crianças, na medida em que foi possível perceber que esta era uma atividade que lhes dava muito prazer, tanto no espaço interior como no espaço exterior. Todavia, a crescente importância que se tem atribuído ao brincar, também fez com que tivéssemos ainda mais vontade de observar este tema junto daquele grupo, uma vez que na sociedade contemporânea, a principal atividade da criança tem sido, em parte, desvalorizada, “não por má vontade mas por falta de reflexão sobre o sentido e a importância desta fase do desenvolvimento” (Ferland, 2006, p. 39), bem como pelas exigências que a sociedade coloca aos pais e professores.

De acordo com Piaget (1976) “a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança. Elas não são apenas uma forma de desafogo ou algum entretenimento para gastar energia, mas meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual” (Alves e Bianchin, 2010).

No entanto, de forma progressiva, têm-se procurado estudar cada vez mais, a “importância e a influência do brincar no desenvolvimento da criança”, uma vez que esta atividade é essencial para a formação do seu carácter e da sua personalidade,

nomeadamente para as crianças com idade compreendida entre os 3 e os 6 anos, visto que é nesta etapa de desenvolvimento que esse processo/desenvolvimento se gera (Silva, 2010).

Neste sentido, procurámos observar o brincar livre, sem qualquer mediação ou controle por parte do adulto. Tendo sido este o tema que emergiu a partir primeiras observações, e o qual norteou todo o trabalho de observação, até ao final do 1º semestre de PPS-A1,urgia saber um pouco mais sobre a observação, mas também sobre a importância que esta poderá ter para a formação do educador e/ou professor.

2.2.1. Observação

Observar é “olhar com olhos de ver”!

A observação não é seguramente o único modo através do qual o homem percebe e descobre o mundo à sua volta, porém se pensarmos num momento educativo, como referem Estrela e Estrela (1978) “a observação do professor é o seu principal meio — se não o único — de conhecimento do aluno, meio esse que deverá ser a principal *fonte de regulação* da actividade do professor e dos alunos, constituindo a base da avaliação de diagnóstico e formação” (Dias, 2009, p. 175 cit. Estrela e Estrela, 1978).

Enquanto *seres humanos* que somos, estamos munidos para obter informações detalhadas sobre o nosso ambiente e, para isso, temos à nossa disposição cinco importantes sentidos, que permitir-nos-ão fazer sentir isso mesmo, *ser humanos*. Nestes estão incluídos o olfato, o paladar, o tato, a audição e a visão, sendo este último o que mais interessa focar neste momento, visto ter sido este, também, que nos permitiu efetuar a observação. Todavia, a observação é mais do que simplesmente olhar ou ouvir o que nos circunda.

Segundo Dias e Morais (2004) “a observação é um processo fundamental desprovido de um fim em si mesmo, mas que, sendo subordinado ao serviço dos sujeitos e dos seus

processos complexos de inteligibilização do real, fornece dados empíricos necessários a uma análise crítica posterior” (p.50).

Lourenço (2014)² afirma também que

“a observação é um método de recolha de dados, centrado nos sentidos e coadjuvado por instrumentos, que nos permite obter informação acerca do ambiente que nos envolve (situações, comportamentos, entre outros). Posteriormente a informação recolhida deverá ser analisada de uma forma crítica, tornando assim possível a tomada de decisões, ajustamentos e mudanças”

indo esta perspetiva ao encontro do que Dias e Moraes (2004) defendem.

A observação realizada durante o primeiro semestre da PPS-A1, permitiu-nos refinar o olhar para podermos realizar uma observação mais profunda e objetiva daquilo que é pretendido estudar, assim como nos proporcionou o desenvolvimento de uma observação mais atenta aos pormenores. Neste contexto, observar é ver para além daquilo que os nossos olhos conseguem ver, na medida em que não basta focarmos o nosso olhar única e exclusivamente numa criança, num grupo restrito de crianças ou mesmo num determinado espaço. Desta forma, importa dizer que em contextos educativos, a observação deve ser feita ao nível do macrocontexto (meio envolvente e a comunidade), do mesocontexto (JI, recreio e as salas) e, ainda, do microcontexto (grupo de crianças, crianças enquanto pessoas singulares e a educadora cooperante), pois só assim podemos entender e conhecer melhor a realidade do grupo de crianças, bem como tudo o que o envolve.

No entanto, para se proceder à observação é necessário que esta esteja devidamente estruturada. Desta forma importa referir que é necessário que quem observa e/ou investiga, determine um “critério de observação” que lhe possibilite a organização e a direção desta, em relação ao *objecto* ou à situação pretendida. Para que tal aconteça, a observação dos grupos apresenta-se como uma importante fase para dar início a uma “intervenção pedagógica fundamentada na prática do quotidiano” (Dias, 2009).

² Mónica Lourenço: Seminário sobre “Observação de Contextos Educativos”, a 7 de maio de 2014.

Como referimos anteriormente, e indo ao encontro do que Dias (2009) afirma, o objeto de observação no primeiro contexto era o brincar, sendo que a situação pretendida eram os momentos em que as crianças brincavam livremente, sem qualquer intromissão da parte do adulto.

Neste sentido, importa salientar quais as atitudes/posturas que o observador poderá assumir durante a observação, como veremos de seguida.

2.2.2 Atitude do observador face à observação

Relativamente à postura do observador, importa referir que esta é resultante da “interpretação do processo de observação baseada num critério específico – o observador, o processo, o objeto observado, a situação de observação, o grau de liberdade e de inferência, o momento ou o tipo de anotação” (Dias e Moraes, 2004, p. 51)

Desta forma, Damas e De Ketele (1985) sugerem que a diferente postura assumida pelo observador durante a observação, faculta a distinção entre a observação independente/não participante e observação participante, podendo esta última subdividir-se em observação participante ativa ou observação participante passiva. No entanto, Estrela (1994) propõe apenas o tipo de observação participante, defendendo que nesta o observador participa intrinsecamente na vida do grupo que estuda.

Neste primeiro contexto o observador adotou a postura participante, na medida em que interagiu com as crianças quando estas o solicitavam, caso contrário, não interferia de forma alguma no seu brincar.

Cada vez mais a observação tem assumido um papel preponderante na prática educativa do educador e do professor, sendo por isso relevante, que esta seja entendida como uma estratégia nuclear para a sua formação, como vamos explicar em seguida.

2.2.3. A observação como estratégia de formação de professores

Estrela (1994), citando Honoré (1977), afirma que “o futuro da formação é o futuro de um domínio de ação e de investigação que diz respeito ao futuro do homem” (p. 53). Por esta ordem de pensamento, importa que sejamos capazes de reconhecer, que o sucesso ou o insucesso de um sistema educativo está dependente, em grande parte, da qualidade dos professores que o integram.

Para Damas e De Ketele (1985) a observação enquanto processo “supõe um objetivo organizador, uma mobilização da atenção, uma seleção entre os estímulos recebidos, uma recolha de informações selecionadas e a sua codificação”, além disso é descrita pelos autores como sendo, também, um “processo fundamental que não tem fim em si mesmo, mas se subordina e se põe ao serviço de processos mais complexos, tais como a avaliação, o diagnóstico, o julgamento, a investigação descritiva, a experimentação...” (p. 20).

Conforme Estrela (1994) refere a observação tem sido, desde os sistemas de formação mais tradicionais, uma estratégia bastante privilegiada, dado que desempenha um papel essencial na mudança do comportamento e das atitudes do professor em formação. A observação enquanto estratégia de formação de professores pode mostrar-se enriquecedora, como descrevemos em seguida.

2.2.3.1 A observação feita pelo professor em formação

No caso do futuro professor, a observação de situações educativas tem sido continuamente um dos pilares da sua formação. No entanto, quando o futuro professor observa um determinado modelo tende a imitá-lo, por isso a assistência às aulas de um ou mais docentes experientes constitui, de forma natural, uma estratégia privilegiada da formação inicial.

Contudo, tendo por base várias investigações, Estrela (1994) refere que “não há um modelo de bom professor, mas uma infinidade de modelos possíveis, resultando de um estilo pessoal em interação com as variáveis da situação. Por outro lado, mesmo os “bons modelos” enfermam de naturais limitações e de uma certa rigidez” (p. 57). Assim, e partindo da mesma linha de pensamento, importa referir que se os modelos são uma referência indispensável, é pertinente que sejam estudados, assumidos ou recusados de forma sensata e crítica.

Na formação inicial devem, também, determinar-se estratégias inovadoras de observação, capazes de tornar o professor mais consciente das situações de ensino, bem como torná-lo mais conhecedor da sua própria postura face à posição que desempenha. Para que tal seja possível, a observação poderá auxiliar o professor a

reconhecer e identificar fenómenos; apreender relações sequenciais e causais; ser sensível às reações dos alunos; pôr problemas e verificar soluções; recolher objetivamente a informação, organizá-la e interpretá-la; situar-se criticamente face aos modelos existentes e, por fim, realizar a síntese entre a teoria e prática. (Estrela, 1994, p. 58).

Tendo em conta o que foi referido precedentemente, pode constatar-se que a observação assume um papel regulador no processo de tomada de decisões de um professor. Neste sentido, fala-se da observação enquanto estratégia de formação de professores, a qual se revela imprescindível, na medida em que devemos (I) aprender a observar para aprender a ensinar; (II) aprender a observar para aprender a investigar e (III) aprender a observar para aprender a ser um professor reflexivo (Serafini e Pacheco, 1990).

(I) Aprender a observar para aprender a ensinar

Serafini e Pacheco (1990) descrevem este parâmetro de uma forma singular, dizendo que

o percurso do aluno, futuro professor, é relativamente curto na preparação pedagógica quando entra numa instituição de formação. Recorda-se dos professores que teve, recorda-se das suas experiências como aluno, preocupa-se com determinados aspectos didáticos e pedagógicos mas não possui qualquer experiência prática sobre o que é e significa ser professor. Entre - o que foi aluno - e o que será professor - existe uma realidade - o aluno futuro professor - a quem é necessário consciencializar para as mudanças, entre estes dois mundos tão próximos, mas tão distantes, na representação de papéis (p. 2).

Neste caso a observação pode promover a rutura metodológica que é necessária num curso de formação de professores, “entre o passado de aluno e o futuro de professor”, alertando o aluno para a necessidade de saber observar para aprender a ensinar. Desta forma, para aprender a observar é necessário saber organizar um “conjunto de variáveis que se interligam no processo ensino/aprendizagem”, bem como diferenciar os “diversos tipos de intervenção didática e pedagógica” (Serafini e Pacheco, 1990, p. 2).

(II) Aprender a observar para aprender a investigar

Conforme o professor principiante aprende a observar aprende a investigar, visto que a observação é considerada uma etapa indispensável que faculta a inteligibilização do real. Assim, é importante que o futuro professor defina qual é o seu campo de observação e estabeleça objetivos, enquanto formula um quadro teórico, pois só assim, conseguirá estar apto conceptual e metodologicamente. Desta forma pode, então, assumir-se como um “investigador na recolha, codificação e interpretação de dados”. Ariza (1987) citado por Serafini e Pacheco (1990) afirma que existem quatro “caminhos” possíveis para que o professor possa seguir diferentes estratégias na sala de aula, a saber:

- ✓ “Obter uma informação geral da turma; algo mais racional do que uma mera intuição;

- ✓ Obter, com uma atitude investigadora, um ou vários aspectos relacionados com a planificação;
- ✓ Investigar de modo pontual, problemas concretos;
- ✓ Conhecer em profundidade os processos sociais e comunicativos da turma” (Serafini e Pacheco, 1990, pp. 2-3 cit. Ariza, 1987).

(III) Aprender a observar para aprender a ser um professor reflexivo

De acordo com Serafini e Pacheco (1990), tudo o que é observável pelo professor, num processo de investigação, leva-o a uma reflexão, ou seja, a uma consciencialização das dificuldades, dos problemas e das possíveis alternativas.

Enquanto elemento regulador da tomada de decisões, a observação é um dos aspetos estruturantes na formação de professores. As decisões do professor dependem, de forma direta ou indireta, da observação que executa, “da leitura que faz de uma determinada situação e do modo como a interpreta” (p. 3). A observação está presente cada vez que o professor planifica, leciona e reflete sobre o decurso da aula, podendo definir alternativas possíveis e diferentes para utilizar nas próximas aulas. Por todos estes fatores, “o professor tende a manter os comportamentos que dão bons resultados, a modificar as situações mais problemáticas e a procurar soluções para as questões difíceis” (p. 3).

Tendo em conta o que foi referido anteriormente sobre a observação e reconhecendo que esta é um pilar essencial e indispensável na formação dos professores, tornou-se vital realizarmos um treino de observação, visto que para aprender a ensinar, a investigar e a ser um professor reflexivo temos que aprender, antes de mais, a observar.

2.2.4. Uma perspetiva face à observação no primeiro contexto

Terminada a fase de observação do contexto educativo começámos a intervenção. No entanto, a observação continua presente no trabalho do educador e precisa ser realizada de forma sistemática. Por isso, considerámos pertinente fazer um treino da observação.

Assim, o treino começou com a planificação da observação e nesta contemplámos as suas especificidades: o que, quando, quem e onde íamos observar e, ainda, durante que período e tempo do estágio o iríamos fazer. Todas estas premissas tornaram-se essenciais para que pudéssemos, de facto, observar.

Para além do que foi referido, a planificação da observação continha ainda os objetivos da observação (que temática está implícita no brincar; que áreas de conteúdo estão envolvidas; que relação existe entre as crianças) e os instrumentos de recolha de dados (registo fotográfico, escrito, vídeo gravação) que poderiam ser utilizados.

Relativamente aos instrumentos de recolha de dados, inicialmente tínhamos apontado três formas possíveis para proceder ao registo das observações, já referidas precedentemente. Todavia, depois de todas as observações realizadas, pudemos perceber que o instrumento de recolha de dados deve ser ajustado mediante diferentes aspetos, os quais especificaremos em seguida. No caso da vídeo gravação, este foi o registo que permitiu, de uma forma mais fiel, observar ao mais ínfimo pormenor, todas as movimentações, gestos, expressões da criança que estamos a observar. Contudo, este registo é mais pertinente quando as crianças estão a brincar em grupo, uma vez que é impossível conseguir descrever todos os pormenores durante meia hora e, logicamente, todas as interações que a criança, que observamos, estabelece com todos os parceiros de brincadeira.

O registo fotográfico apesar de ser possível de realizar em todos os momentos e ser igualmente fiel não foi o que mais nos satisfez, visto que se se conciliar a vídeo gravação e o registo escrito, como foi feito, conseguimos perceber e identificar aspetos mais interessantes, quer durante, quer depois do momento de observação, quando confrontamos os registos videográficos com os registos escritos. O registo escrito por si só revela-se mais interessante quando o brincar espontâneo é realizado individualmente, na medida em que escrevemos tudo aquilo que uma só criança vai fazendo, sendo por isso mais facilitador. Desta forma, pelo que referimos, podemos constatar que o registo da vídeo gravação, a par dos registos escritos, foram uma mais-valia para conseguirmos descrever a observação de uma forma mais pormenorizada e detalhada.

No final das observações e após as vídeo-gravações estarem concluídas, procedemos à organização de toda a informação recolhida, o que reverteu na sua transcrição. No que respeita a este processo, também aqui tivemos a oportunidade de aprender a retirar e a transcrever das vídeo-gravações apenas o que nos interessava, tendo em conta o que estávamos a observar (anexo 1).

Neste momento importa refletir, ainda, sobre a postura da estagiária durante a observação das crianças. Quando planificámos a observação pensámos que seria melhor assumir uma postura de observador não participante, de forma a não interferir nas suas brincadeiras. Contudo, durante os momentos de observação, pela proximidade que mantínhamos com as crianças passámos a adotar a observação participante, na medida em que interagiam connosco regularmente.

Com este treino de observação, e para além das aprendizagens que foram referidas anteriormente, importa destacar um último aspeto. No início das observações, inerente à pouca prática que tínhamos, reparávamos apenas no que era mais evidente, como as falas individuais (quando brincam sozinhos), entre pares e nos gestos, pouco mais. No entanto, com a continuação do processo de treino de observação começámos a sentir que foi havendo uma evolução a este nível, uma vez que já não nos satisfazia ouvir apenas as conversas entre pares, as falas individuais ou observar os gestos. Com este treino de observação aprendemos a retirar o máximo de informações possíveis e pertinentes acerca daquilo que estamos a observar como se movimentam no espaço, o tipo de conversa que estabelecem, o tipo de atitude que têm durante o brincar, que tipo de brinquedo utilizam, se brincam com materiais naturais, se imaginam histórias e as interpretam, se se incluem sempre numa brincadeira que já decorre, se inventam brincadeiras, entre outros aspetos, que a cada observação procurámos estar cada vez mais atentos, dentro do tema que nos propusemos observar.

Observar, ao contrário do que pensávamos, não é, de todo, uma tarefa fácil, visto que requer um grande conhecimento e treino por parte de quem observa. Num processo de observação é fundamental que estejamos capacitados para ter uma maior sensibilidade, de forma a conseguirmos identificar acontecimentos significativos em quem, ou no que observamos, sem nos distanciarmos daquele que é o nosso objeto de estudo.

Concluindo, pelas aprendizagens adquiridas e referidas ao longo deste tópico, podemos referir que este treino de observação foi, sem dúvida alguma, uma mais-valia para o nosso percurso, enquanto futuros educadores e/ou professores, na medida em que nos permitiu refinar o olhar para os pequenos detalhes. Este processo de treino possibilitou-nos ainda, falhar pelas nossas próprias mãos, uma vez que aquela que julgávamos ser a melhor planificação para a observação, poderá não o ter sido, e é quando falhamos que mais aprendemos. Segundo Máximo-Esteves (2008) afirma “a observação é uma faculdade que, sendo natural, tem de ser treinada; todavia, a sua aprendizagem imbrica-se necessariamente na prática: aprende-se praticando” (p. 87). Desta forma, os erros que cometemos na planificação da observação neste primeiro contexto permitiram que nos tornássemos mais atentos a determinados pormenores, minimizando possíveis falhas em situações futuras.

Segundo contexto

PPS-A2 e SIE-A2: 1º Ciclo do Ensino Básico

Nota introdutória ao segundo contexto

O objeto de estudo definido no segundo contexto foi “a interação professor-aluno e aluno-aluno na sala de aula no 1º Ciclo do Ensino Básico”. Este surgiu no âmbito da Unidade Curricular de Seminário de Investigação Educacional, em articulação com a Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada. Este estudo foi desenvolvido numa sala do 1º Ciclo do Ensino Básico, mais especificamente numa turma do 2º ano, inserida num Centro Escolar do Agrupamento de Escolas de Ílhavo.

A temática da interação surgiu numa fase posterior ao tema que mais nos aliciou, inicialmente, para inaugurar esta viagem – o brincar. Quando iniciámos a segunda parte desta grande viagem, optámos por alterar o objeto de estudo, não por considerarmos que o brincar nesta faixa etária seja dispensável, mas porque as brincadeiras, pelas características inerentes aos espaços, assumem características diferentes.

Tendo em conta as observações efetuadas antes do início das intervenções, e a partir das conversas que surgiram com o professor orientador, foi possível perceber que as interações dos alunos eram sistemáticas entre si e com o professor titular, o que por vezes era percecionado como um fator de distração, fazendo por isso, todo o sentido, estudar se de facto as interações estavam maioritariamente relacionadas, ou não, com os conteúdos tratados na sala de aula, de forma a promover a aprendizagem dos alunos.

Assim, de seguida, far-se-á a caracterização do contexto e do grupo-turma com quem se desenvolveu este estudo.

2.3. Caraterização do contexto

A intervenção realizada no segundo semestre de Prática Pedagógica Supervisionada A2 (PPS-A2) decorreu num contexto educativo de Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), mais especificamente, num Centro Escolar. Este situa-se na freguesia de São Salvador, pertencente ao concelho de Ílhavo, distrito de Aveiro.

O Município de Ílhavo localiza-se na Orla Litoral Sul do Distrito de Aveiro e pertence à Região Centro e do Baixo Vouga do país, sendo que uma das suas principais características é ser abraçado pela ria e estender-se até ao mar.

Relativamente ao Centro Escolar em si, importa referir que este estabelecimento de ensino contém duas valências, de Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB.

O Pré-Escolar conta com 50 crianças, 2 educadoras e 2 assistentes operacionais.

Já o 1º CEB possui 200 crianças inscritas, 8 professores, 2 assistentes operacionais, 2 professores de apoio educativo e 2 professores de educação especial.

Relativamente ao espaço interior e à sua organização este Centro Escolar possui: 2 salas do pré-escolar; casas de banho, devidamente equipadas para crianças; 8 salas destinadas ao 1.º CEB; sala de apoio pedagógico; sala da Associação de Pais; 4 casas de banho para os alunos e 2 para professores; corredores equipados com cabides e bancos; biblioteca, gabinete do ATL, sala de professores constituída por um gabinete de trabalho, uma cozinha e 2 casas de banho e ainda um refeitório, que é também espaço de ATL.

No que respeita ao espaço exterior, para o 1º CEB, este é composto por um campo de futebol, de basquete e por um espaço amplo considerável. Já para a valência de Pré-Escolar, existe um parque infantil inserido num espaço limitado.

Relativamente ao Centro Escolar, importa destacar ainda que este é um edifício recente, com uma construção e decoração contemporâneas, o que faz com que os alunos elevem a sua motivação para a vida escolar, dado que sendo um local apelativo, acolhedor e com um bom nível de qualidade, proporciona um maior gosto e desejo por ir à escola e aprender.

2.3.1. Caraterização do grupo de alunos

A turma era constituída por 20 alunos, 12 meninos e 8 meninas. Da sua totalidade, um é portador de síndrome de *Asperger* e dois têm apoio educativo. Os alunos têm idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos, no entanto a maioria tem 7 anos de idade, existindo apenas dois alunos com 8 anos, sendo um destes, repetente no 2º ano.

2.4. Objeto de estudo

Este estudo tem como objeto “a interação professor-aluno e aluno-aluno na sala de aula, no 1º CEB”.

Para dar resposta ao objeto definiu-se como objetivo geral “investigar as interações na sala de aula entre professor-aluno e aluno-aluno, no 1º CEB”.

Desta forma definiram-se os objetivos específicos relativos ao objeto de estudo em questão, sendo estes:

- ✓ Identificar os tipos de interação nas áreas curriculares de Português e Matemática;
- ✓ Investigar as interações na área curricular de Português;
- ✓ Investigar as interações na área curricular de Matemática.

2.5. Opções metodológicas

2.5.1. Metodologia do estudo

O presente trabalho insere-se numa metodologia qualitativa de cariz descritivo. Segundo Bogdan e Biklen (1994) a investigação qualitativa é de natureza descritiva, quando “os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números” (p. 48). Neste tipo de metodologia, inserem-se, ainda, as transcrições de vídeos, que

futuramente servirão para “analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 48). De acordo com os mesmos autores, este tipo de abordagem “exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo” (p. 49). Daí que seja importante referir também, que o “objectivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiências humanas” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 70). Baseando-nos no que os autores referem, neste estudo, em particular, o nosso objetivo é compreender o comportamento humano, mais especificamente estudar as interações entre aluno-aluno e professor-aluno, nas áreas curriculares de português e matemática, assim como perceber se a interação se manifesta ou não, nos indicadores das categorias definidas. De acordo com o que Bogdan e Biklen (1994) referem, este estudo pode definir-se como uma metodologia qualitativa, também, pelo facto de os dados terem sido recolhidos através de palavras e imagens e não de números, permitindo-nos fazer uma análise de conteúdo indutiva, ou seja, fazer uma análise partindo de factos particulares e de um certo número de dados singulares.

Além de esta investigação ser de natureza qualitativa apresenta, também, características de estudo de caso. Como Bell (1997) referencia, o método de estudo de caso “é especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo” (p. 22). Por outro lado, Bogdan e Biklen (1994) defendem que este método comporta a observação detalhada de um contexto ou de vários indivíduos, indo ao encontro do que foi realizado neste estudo. Os mesmos autores referem ainda, que neste tipo de estudos, “a melhor técnica de recolha de dados consiste na observação participante e o foco de estudo centra-se numa organização particular (escola) ou nalgum aspecto particular dessa organização”, que neste caso foi um grupo específico de alunos (p. 90). Relativamente ao grupo, Bogdan e Biklen (1994) esclarecem que esta palavra é utilizada numa “perspetiva sociológica” servindo para se

referirem a “pessoas que interagem, que se identificam umas com as outras e que partilham expectativas em relação ao comportamento umas das outras” (p. 91).

Para Ponte (2006) um estudo de caso “visa conhecer uma entidade bem definida” (p. 2), podendo esta ser uma pessoa, instituição, sistema educativo, entre outros. O mesmo autor explica que esta metodologia é “particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse” (Ponte, 2006, p. 2). Indo ao encontro da perspetiva deste autor, Stake (2012) refere que o que se espera de um estudo de caso é que este “consiga captar a complexidade de um caso único” (p. 11). Por isso, “estudamos um caso quando ele próprio se reveste de um interesse muito especial, e então procuramos o pormenor da interação com os seus contextos” (p. 11). Desta forma, o estudo de caso pode definir-se como o “estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua actividade no âmbito de circunstâncias importantes” (p. 11).

Neste sentido e tendo em conta as características referidas anteriormente, podemos constatar que o presente trabalho também se insere nas características do estudo de caso, uma vez que as observações se realizaram num ambiente natural de sala de aula, num curto espaço de tempo e se basearam num objeto de estudo específico, não se podendo generalizar os resultados.

Participantes

No que respeita aos participantes, como já foi referido, a turma era constituída por 20 alunos e durante o período de estágio contava com 3 adultos (professor titular - Pt; estagiária 1 - E1 e a estagiária 2 - E2). Relativamente à seleção dos alunos a observar, importa referir que a seleção apresenta um cariz “aleatório simples” (Pardal e Correia, 1995, p. 36), tendo-se optado pela modalidade da “tiragem à sorte” (p. 36). Desta forma, como a amostra era composta por seis alunos, três raparigas e três rapazes, este processo repetiu-se seis vezes (Pardal e Correia, 1995).

Ainda relativamente aos participantes, importa destacar que, em todo este processo a participação dos alunos era imprescindível e, por isso, foi necessário solicitar por escrito a autorização dos encarregados de educação para, com toda a legalidade, se proceder às vídeo-gravações. No pedido de autorização estava explícito que os registos fotográficos e/ou videográficos que se iriam efetuar visavam exclusivamente o desenvolvimento do presente trabalho. Vincando, também, que todas as imagens recolhidas seriam utilizadas apenas para este fim e que a identidade dos intervenientes não seria revelada, em momento algum. Os alunos foram, também, codificados nas transcrições das vídeo-gravações para respeitar a confidencialidade dos seus intervenientes, sendo o código A2, A3, A7, A15, A16 e A20, para cada um dos alunos a observar.

2.5.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

De forma a atingirmos os objetivos definidos para este estudo, seleccionámos os seguintes instrumentos de recolha de dados:

- ✓ observação não participante (na primeira semana);
- ✓ observação participante (nas restantes 5 semanas);
- ✓ vídeo-gravações das interações entre aluno-aluno e professor-aluno, com a duração de 10 minutos, tendo sido posteriormente transcritas;
- ✓ Notas de campo do investigador.

A observação decorreu nas aulas de português e matemática, dado que eram as áreas curriculares mais trabalhadas nos dias da semana em que decorria o estágio, possibilitando-nos desta forma um maior número de observações. No que respeita aos momentos das aulas em que foi feita a observação, foram estipulados os períodos de trabalho autónomo a título individual ou a pares, porque efetivamente era nestes momentos em que existia maior interação entre aluno-aluno, mas também entre

professor-aluno. As observações foram efetuadas durante cinco semanas, o que fez um total de vinte e quatro observações, ou seja, quatro observações por aluno, com a particularidade de termos observado duas vezes, cada um, na aula de matemática e na aula de português, tendo cada observação a duração de 10 minutos. Na tabela abaixo apresentamos os dias e a área curricular em que observámos os alunos.

Tabela 3. Registo dos dias de observação das interações nas áreas curriculares de Português e Matemática.

Alunos observados

	A2	A3	A7	A15	A16	A20
Português	16.11.2015	10.11.2015	17.11.2015	17.11.2015	10.11.2015	11.11.2015
	30.11.2015	2.12.2015	30.11.2015	2.12.2015	18.11.2015	18.11.2015
Matemática	30.11.2015	17.11.2015	24.11.2015	17.11.2015	24.11.2015	30.11.2015
	7.12.2015	2.12.2015	7.12.2015	30.11.2015	30.11.2015	2.12.2015

A seleção do aluno a observar era feita no dia anterior ou antes do início da observação.

A vídeo-gravação foi indispensável durante todas as observações realizadas, possibilitando a quem observava ter uma repetição fidedigna do observado e, desta forma, reparar em pormenores, que no momento presente da observação podiam não ter sido valorizados. Como Máximo-Esteves (2008), citando Burnaford (2001), refere “os professores-investigadores utilizam a análise de vídeos como fonte primária para a sua investigação e comunicação da mesma” (p. 91), indo ao encontro do que foi referido anteriormente.

Todavia a mesma autora, baseando-se em Jorgensen (1989) e Burnaford (2001) e fazendo alusão à temática da interação, referencia que esta técnica é “útil para o estudo das interações das crianças”, sendo, porém, “uma técnica de registo obstrutiva, isto é, que interfere no decurso normal dos acontecimentos” (Máximo-Esteves, 2008, p. 91).

Desta forma, para minimizar esta limitação ou inconveniente, e para que os alunos se familiarizassem com a presença da câmara, optámos por levar a mesma para a sala de aula desde os primeiros dias de observação e, posteriormente, de intervenção. Desde logo foi explicado aos alunos que iriam ser feitas algumas filmagens, que serviriam para um trabalho da universidade, tendo tido a sua total compreensão e aceitação. A proximidade dos alunos com a câmara foi um fator muito importante, dado que se foram familiarizando com a presença desta. No início os alunos faziam muitas questões sobre os registos videográficos, porém com a continuidade tenderam a desvalorizar o facto de serem filmados e, deste modo, permitiram que a câmara se tornasse um elemento natural presente em sala de aula, fazendo com que esta interferisse o mínimo possível durante as interações entre aluno-aluno, mas também professor-aluno.

2.5.3. Categorias de análise

Assim, com o objetivo de se proceder à análise dos resultados tornou-se primordial definir categorias de análise, de forma a conseguirmos identificar quais os tipos de interação presentes em sala de aula.

Deste modo, no que concerne aos tipos de interação aluno-aluno e baseando-nos em Sousa (2013), apresentamos as categorias de análise que se seguem, sendo importante referir, ainda, que houve categorias que foram definidas *à posteriori*, ou seja, a partir da leitura dos dados.

Tabela 4. Tipos de interação entre aluno-aluno.

Interações aluno-aluno		
Tipo	Descrição	Evidências
Tutoria (Sousa, 2013)	Ocorre quando um aluno mais competente presta ajuda a outro menos competente com vista à execução da tarefa.	<ul style="list-style-type: none"> - O aluno mais competente ajuda o colega que tem mais dificuldades, sem este pedir ajuda. - O aluno menos competente pede ajuda a um aluno mais competente.
Conflito intencional (Sousa, 2013)	Ocorre quando o aluno mais competente tenta, através da argumentação, mudar o ponto de vista do colega.	<ul style="list-style-type: none"> - O aluno mais competente vê que o aluno menos competente tem algo errado e tenta explicar o que está mal. - O aluno menos competente diz/mostra o que fez ao aluno mais competente e este explica o que está mal.
Co-construção (Sousa, 2013)	Ocorre no esforço conjunto na construção de conhecimentos através do diálogo.	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos não têm a certeza do que está correto, mas tentam chegar a um consenso através do diálogo e dos conhecimentos que têm. - Os alunos dialogam de forma a perceber o que é que têm que fazer para conseguir responder a determinada questão.
Comunicação livre	A interação não se relaciona com a aula.	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos dialogam sobre assuntos da sua vida, das suas brincadeiras ou de problemas que têm com outros colegas.
Afetiva verbal	Ocorre interação com demonstrações de afeto ao nível verbal.	<ul style="list-style-type: none"> - Quando procuram estar perto de um colega e o verbalizam. - Quando se mostram carinhosos pela forma que falam.
Afetiva não-verbal	A interação ocorre a partir do contacto que os alunos procuram estabelecer uns com os outros, com demonstração afetiva não-verbal.	<ul style="list-style-type: none"> - O aluno procura o contacto próximo com os colegas, sem o verbalizar (quando se sentam ao lado do colega). - O aluno troca olhares, abraça, beija, sorri ou toca num colega.
Indicação diferenciada	Ocorre interação para avisar, mostrar ou pedir algo aos colegas, podendo esta relacionar-se ou não com a aula.	<ul style="list-style-type: none"> - Quando os alunos solicitam que lhes deem ou emprestem algo. - Quando os alunos alertam os colegas de uma forma imperativa (cala-te, para, não faças isso, escreve...).

No que concerne às categorias de análise relativas à interação professor-aluno, devemos salientar que as mesmas foram definidas *à posteriori*, ou seja, a partir da leitura dos dados. Com efeito, no quadro seguinte, são agora apresentadas as categorias de análise do tipo de interação entre professor-aluno.

Tabela 5. Tipos de interação entre professor-aluno.

A Interação ocorre a partir da(o) ...	Interações professor-aluno	
	Evidências	
	explicação	Ocorre quando o professor explica ao aluno, algo que o mesmo necessita, a seu pedido.
		Ocorre quando o professor explica algo ao aluno, mesmo que o aluno não o solicite.
	confirmação	Ocorre quando o professor dá a confirmação ao aluno de como está a atividade que este desenvolve.
	correção	Ocorre quando o professor corrige, a pedido do aluno, o que este fez ou ainda está a fazer.
		Ocorre quando o professor corrige algo ao aluno, mesmo sem que este peça.
	pergunta	Ocorre quando o aluno questiona o professor sobre a atividade que está a desenvolver.
		Ocorre quando o professor questiona o aluno sobre o que está a desenvolver.
	comunicação livre	A interação não se relaciona com a aula.
	relação afetiva	Ocorre interação verbal e/ou não-verbal com demonstrações de afeto (sorrisos, abraços).
	cumprimento de regras	O professor alerta o aluno para o cumprimento das regras da sala para o bom funcionamento da mesma.
	elogio ao aluno	Ocorre quando o professor elogia o trabalho do aluno.
	Indicação diferenciada	O professor indica algo ao aluno, podendo relacionar-se, ou não, com a aula.
		O aluno faz uma indicação ao professor, podendo relacionar-se, ou não, com a aula.

Para procedermos à análise dos resultados foi essencial definir a unidade de análise, a qual se caracteriza pela ocorrência de interação aluno-aluno ou professor-aluno, independentemente do seu tempo de duração. No entanto, antes de passarmos à apresentação e análise dos resultados, importa salientar que a interação se assinala no início da conversação, ou seja, perante uma interação curta ou longa, o tipo de interação é identificado no início até que se altere com a continuação do diálogo entre os seus intervenientes.

2.6. Apresentação e análise dos resultados

Após a apresentação do estudo sobre a interação em sala de aula e das opções metodológicas inerentes ao mesmo, neste ponto, procederemos, à apresentação, análise e interpretação dos dados recolhidos. Num primeiro momento, apresentaremos e analisaremos a interação entre aluno-aluno e, posteriormente, num segundo momento, a interação entre professor-aluno.

Com este estudo pretendemos identificar quais os tipos de interação mais frequentes nas áreas curriculares de Português e Matemática, sendo estas representadas por P e M, respetivamente.

Desta forma, e como foi referido, na tabela 6, apresentamos o tipo e o número de interações estabelecidas por cada aluno nas áreas curriculares de Português e Matemática.

2.6.1. Interação aluno-aluno

Tabela 6. Número de interações estabelecidas por cada aluno nas áreas curriculares de Português e Matemática.

Interações aluno-aluno															
Alunos observados	A2		A3		A7		A15		A16		A20		Total (n)		Total (n)
Tipo de interação (n)	P	M	P	M	P	M	P	M	P	M	P	M	P	M	P + M
Tutoria (n)		3	6	4	1	2	1	2					8	10	18
Conflito intencional (n)				1									0	1	1
Co-construção (n)													0	0	0
Comunicação livre (n)	2	5	4	2	2	7				4	4	1	12	19	31
Afetiva verbal (n)	1		1	2	1	1				1	3		6	4	10
Afetiva não-verbal (n)	5	2	4	1	4	4	2	2	4	3	2	2	21	14	35
Indicação diferenciada (n)	1	4	14	2	2	2	2	4	2	3	7		28	15	43
Total de cada área curricular por aluno (n)	9	14	29	12	10	16	5	8	6	11	16	3	75	63	138
Total de P e M por aluno (n)	23		41		26		13		17		19				

Na interação entre aluno-aluno, importa referir que a interação de tutoria, conflito intencional e co-construção são relativas à componente cognitiva e que a interação de comunicação livre, afetiva verbal/não-verbal e indicação diferenciada são relativas à componente emocional e social.

Recorrendo à tabela 6, na generalidade dos resultados de cada tipo de interação, podemos verificar que a interação de tutoria (18), comunicação livre (31), afetiva não-verbal (35) e a indicação diferenciada (43) são o tipo de interação mais frequente entre

aluno-aluno. Destas, podemos referir que em Português (P) o número de interação afetiva não-verbal (21) e indicação diferenciada (28) foi superior face à área curricular de Matemática (M) que registou 14 e 15 interações, respetivamente. Já em Matemática (M) o número da interação de tutoria (10) e comunicação livre (19) foi superior face à área curricular de P que registou 8 e 12 interações, respetivamente.

Relativamente aos restantes tipos de interação podemos confirmar que a interação afetiva verbal, conflito intencional e de co-construção registaram valores mais baixos. A interação afetiva verbal ocorreu 6 vezes em P e 4 em M; a interação de conflito intencional registou apenas uma interação, sendo esta na área curricular de M; já a interação de co-construção não registou qualquer interação em P ou M. Uma das explicações possíveis para que este tipo de interação não tenha ocorrido, deve-se ao facto de os alunos procurarem ajuda por não saber ou perceber uma determinada questão, não tendo como objetivo confrontar os conhecimentos que cada aluno tem para chegar à resposta da pergunta que pretendem. Ainda relativamente ao tipo de interação de coconstrução importa referir que esta poder-se-á não verificar tendo em conta a prática do professor, na medida em que esta não promove este tipo de interação, o que se poderá percecionar pela dinâmica presente em sala de aula, pois não suscita por parte dos alunos a partilha de conhecimentos a partir deste tipo de interação.

No que respeita ao número total de interações em ambas as áreas curriculares por aluno, podemos constatar que A3 foi o aluno que interagiu mais, de acordo com o número total que registámos a partir das interações de P e M, seguindo-se pela respetiva ordem A7, A2, A20, A16 e A15, tendo em conta que A3 registou 41 interações entre aluno-aluno e A15 apenas 13 interações, tendo de diferença 28 interações. A diferença existente entre o número de interações do aluno que interagiu mais (A3) para o aluno que interagiu menos (A15) é bastante significativa e pode explicar-se pelas características pessoais de cada um, na medida em que o aluno A3 é mais dinâmico, extrovertido e demonstra um grande espírito e sentido de entreajuda, gostando de circular pela sala para ver se há colegas que necessitam de algum apoio. No caso particular de A15, como

revela ser mais introvertido e mais tímido, não interage com tanta facilidade apesar de o fazer quando lhe solicitam ajuda ou necessita de algo em benefício próprio.

Apresentando e analisando os tipos de interação, podemos referir que em tutoria A2 registou 3 interações na área curricular de M e A16 e A20 não registaram qualquer interação deste tipo em nenhuma área curricular, o que poder-se-á justificar pela forma divertida com que se relacionam com os colegas, levando-os a interagir com eles por divertimento, ao invés de lhes solicitar ajuda. Os restantes alunos interagiram em ambas as unidades curriculares. Na área curricular de P, A3 (6) foi o aluno que registou mais interações de tutoria e A7 (1) e A15 (1) os que registaram menos. Na área curricular de M, A3 (4) foi, novamente, o aluno que registou um maior número de interação e A2 (3), A7 (2) e A15 (2) os que registaram menos interações deste tipo.

Ainda neste tipo de interação, podemos salientar que a diferença entre o aluno que interagiu mais (A3) e os alunos que interagiram menos (A7 e A15) em P é de 5 interações. Já em M a diferença entre quem interagiu mais (A3) e menos (A7 e A15) é de 2 interações.

Desta forma, quando somados os resultados de ambas as unidades curriculares por aluno, A3 (10) foi quem apresentou mais interações deste tipo e A7 (3) e A15 (3) os que efetuaram menos interações de tutoria.

Fazendo referência a A3, visto que é o aluno que interage mais tanto em P (6), como em M (4), importa destacar que este é um aluno dedicado e concentrado, o que possibilita que os colegas vejam nele um bom exemplo, tendo tendência a pedir-lhe ajuda e/ou aceitando quando este quer ajudar de forma voluntária.

“Vai ter com A11.

A3: A11, A11, então aqui... $42 + 8$. Então olha para os dedos.

A11: 42, 43, 44 ... são 50.

A3: Boa, escreve!” (A3 - Matemática).

No tipo de interação de conflito intencional apenas A3 regista uma interação na área curricular de M, o que poder-se-á justificar pelo facto de, aliado ao que foi referido anteriormente, mostrar segurança naquilo que sabe, bem como ter capacidade de mostrar e explicar aos colegas a razão pela qual defende o que julga estar correto, fazendo-os mudar de ponto de vista de uma forma justificada.

“A A7 está a ler o enunciado e a A3 ouve-a.

A7: Que dia e que mês vem depois de dia 28?

A3: Este é o mês de fevereiro, então olha... (apontando para o calendário afixado na parede). Fevereiro e a seguir...

A7: Março, mas é dia 29 de fevereiro de 2015.

A3: Não. Pensa melhor. Sabes que o ano não é bissexto.

A7: Ai não? Porquê?

A3: Não. Só é bissexto para o ano porque vai ter 29 dias.

A7: Ah! É 1 de março porque este ano fevereiro só teve 28 dias.

A3: Já percebeste?

A7: Sim. E aqui?” (A3 - Matemática).

Este tipo de interação, assim como o anterior, é de natureza assimétrica. Contudo, como a argumentação é a característica principal deste tipo de interação, tendo em conta as características inerentes a cada aluno, esta ocorre apenas com um dos alunos presentes no estudo.

No tipo de interação de comunicação livre devemos referir que A15 não apresentou nenhuma interação, A16 registou interação deste tipo apenas na área curricular de M (4) e que os restantes alunos interagiram em ambas as unidades curriculares. Em M, A7 (7) foi o aluno que registou mais interações de comunicação livre e A2 (5), A3 (2), A16 (4) e A20 (1) os que registaram menos. Na área curricular de P, A3 (4) e A20 (4) foram os

alunos que registaram um maior número de interação e A2 (2) e A7 (2) os que registaram menos interações deste tipo.

Ainda na interação de comunicação livre podemos salientar que a diferença entre os alunos que interagiram mais (A3 e A20) e os alunos que interagiram menos (A2 e A7) em P é de 2 interações. Já em M a diferença entre quem interagiu mais (A7) e menos (A20) é de 6 interações.

No entanto, quando somados os resultados de ambas as unidades curriculares por aluno, A7 (9) foi o aluno que apresentou mais interações deste tipo e A20 (5) o aluno que registou menos interações.

“A2: Ahaha, 32 – 2.

A5: Canja.

A2: Eu não sei se é canja percebeste? Pensei que ias dizer queijo que era “mais pior”.

A2: Gostas de sopa de queijo?” (A2 - Matemática).

A comunicação livre é o terceiro tipo de interação mais frequente neste grupo de alunos, o que se explica pela relação próxima que existe entre estes e os restantes alunos da turma, daí procurarem frequentemente dialogar sobre aspetos que não pertencem ao contexto aula, uma vez que têm facilidade em fazê-lo.

Na interação afetiva verbal podemos constatar que A15 não apresentou nenhuma interação, A2 e A20 registaram somente interações na área curricular de P, 1 e 3 respetivamente, A16 registou apenas uma interação na área curricular de M e que os restantes alunos interagiram em ambas as unidades curriculares. A20 (3) foi o aluno que registou mais interações em P e A2 (1), A3 (1) e A7 (1) os que registaram menos. Na área curricular de M, A3 (2) foi o aluno que registou um maior número de interação e A7 (1) e A16 (1) os que registaram menos interações deste tipo.

Importa salientar ainda que a diferença entre o aluno que interagiu mais (A20) e os alunos que interagiram menos (A2, A3 e A7) em P é de 2 interações. Já em M a diferença entre quem interagiu mais (A3) e menos (A16 e A7) é de 1 interação.

Desta forma, A3 (3) foi o aluno que apresentou mais interações deste tipo, quando somados os resultados de ambas as unidades curriculares por aluno, e A7 (2) o que efetuou menos interações.

“Pensou durante algum tempo no que está no livro e dirige-se para junto do A14.

*A7: A14*inho eu fiz assim.” (A7 -Português).*

De acordo com o que referimos na interação de comunicação livre, apesar de existir uma grande cumplicidade entre os alunos observados e os restantes alunos da turma, a interação afetiva verbal é uma das menos frequentes, dado que os alunos, no que aos sentimentos diz respeito, não sentem necessidade de o afirmar verbalmente, uma vez que o fazem em maior número, de forma não-verbal, como veremos de seguida.

Na interação afetiva não-verbal podemos constatar que não houve nenhum aluno que não tivesse manifestado este tipo de interação, tendo todos os alunos interagido de forma afetiva não-verbal em ambas as áreas curriculares. Na área curricular de P quem registou mais interações deste tipo foi A2 (5) e quem registou menos foi A3 (4), A7 (4), A15 (2), A16 (4) e A20 (2); já na área curricular de M, A7 (4) foi quem interagiu mais e A2 (2), A3 (1), A15 (2), A16 (3) e A20 (2) foram os que interagiram menos.

De salientar que a diferença entre o aluno que interagiu mais (A2) e os alunos que interagiram menos (A15 e A20) em P é de 3 interações. Já em M a diferença entre quem interagiu mais (A7) e menos (A3) é de 7 interações.

Todavia, quando somados os resultados de ambas as unidades curriculares por aluno, A7 (8) foi o aluno que apresentou mais interações deste tipo e A15 (4) e A20 (4) os que efetuaram menos interações afetivas não-verbais.

“Toca na A10 para a chamar, mas ela movimenta o braço para que ele perceba que não quer saber.

Começa a brincar novamente com o papel na boca, tira-o da boca e tenta colá-lo no braço da A10.” (A16 – Português).

Na transcrição apresentada podemos perceber que A16 está a tentar brincar com A10, no entanto e sem o verbalizar, demonstra qual a sua intenção. Apesar de termos observado apenas A16, importa referir que estes dois alunos têm uma forte relação de empatia não precisando A16 de dizer a A10 que quer brincar ou iniciar uma qualquer atividade, visto que o toque fala por si.

No tipo de interação de indicação diferenciada importa referir que A20 regista interação deste tipo somente na área curricular de P (7) e que os restantes alunos interagem em ambas as unidades curriculares. A3 (14) foi quem registou mais interações de indicação em P e A2 (1) o que registou menos. Na área curricular de M, A2 (4) e A15 (4) foram os alunos que registaram um maior número de interação e A3 (2) e A7 (2) os que registaram menos.

A diferença entre o aluno que interagiu mais (A3) e o aluno que interagiu menos (A2) em P é de 13 interações. Já em M a diferença entre quem interagiu mais (A2 e A15) e menos (A3 e A7) é de 2 interações.

Todavia, quando somados os resultados de ambas as unidades curriculares por aluno, A3 (16) foi quem apresentou mais interações deste tipo e A7 (4) o que efetuou menos interações de indicação.

“Tirando-lhe o lápis, o A15 diz: para A3, para A3, dá-me o lápis.

Levantando-se a A3 deu o lápis ao A15.” (A15 – Português).

Tendo em conta os tipos de interação apresentados, importa reforçar, tal como referimos anteriormente, que as interações ocorrem ao nível cognitivo, emocional e social, por isso o equilíbrio entre estas vertentes deve ser respeitado. Assim como Medeiros (1992) explica, as interações estabelecidas entre alunos de forma construtiva são indispensáveis no aproveitamento escolar, na socialização e no desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos, indo ao encontro do que mencionámos.

Referente ao número total de interações na área curricular de Português, comparativamente à área curricular de Matemática, podemos reconhecer que existem mais interações em Português (75) do que em Matemática (63).

No entanto, quando comparamos o número de interações de cada aluno, por área curricular, verificamos que apenas A3 e A20 registaram um maior número de interações em Português, contrariamente ao que aconteceu com A2, A7, A15 e A16 que registaram um maior número de interações em Matemática.

Em síntese, relativamente ao facto de existirem mais interações em Português do que em Matemática, baseando-nos no Programa de Matemática (ME, 2013) e no Programa de Português (ME, 2015) para o Ensino Básico, pudemos verificar que na área curricular de Matemática deve ser trabalhada a capacidade de compreender os enunciados, assim como se devem estimular os alunos a apresentar as suas ideias, a comentar afirmações dos restantes alunos e do professor e a colocar as suas próprias dúvidas; já na área curricular de Português o programa salienta a importância de se aprofundar o conhecimento e o domínio da linguagem oral, referindo que a compreensão oral determina a qualidade da exposição dos alunos, ou seja, quanto melhor os alunos compreenderem o que lhes é dito, melhor vai ser a sua expressão oral. Neste sentido, é possível perceber que em Português, de uma forma geral, existe uma maior liberdade de comunicação e consequente interação, uma vez que ao interagir a comunicação pode

fluir para assuntos que não se relacionam com os conteúdos lecionados em sala de aula, o que se pode comprovar pelos resultados obtidos.

2.6.2. Interação professor-aluno

Como foi referido, posteriormente à apresentação e análise dos tipos de interação aluno-aluno em sala de aula, na tabela 7 apresentamos o tipo e o número de interações estabelecidas por cada aluno nas áreas curriculares de Português e Matemática, com o professor.

Tabela 7. Número de interações estabelecidas por cada aluno com o adulto nas áreas curriculares de Português e Matemática.

Interações professor-aluno														
Tipo	Professor	A2		A3		A7		A15		A16		A20		Total
		P	M	P	M	P	M	P	M	P	M	P	M	P + M
Explicação (n)	Pt													14
	E1			1	4	2					3	1	3	
	E2													
	Pt													
Confirmação (n)	E1		1			3							1	6
	E2					1								
	Pt													
Correção (n)	Pt													8
	E1				4						2		1	
	E2					1								
Pergunta (n)	Pt													34
	E1	1	3	1		6	3			1	1	8	7	
	E2					3								
Comunicação livre (n)	Pt									1				19
	E1			3	1	4	4					4	1	
	E2						1							
Relação afetiva (n)	Pt													20
	E1			1	3	4	2			1		4	4	
	E2											1		
Cumprimento de regras (n)	Pt									1				9
	E1			3		1						2		
	E2											2		
Elogio ao aluno (n)	Pt													16
	E1		1	1	4	2					3	2	2	
	E2					1								
Indicação diferenciada (n)	Pt													28
	E1			5	1	2	2			2	3	5	4	
	E2					1	2					1		
Total de cada aluno por área curricular (n)		1	5	15	17	31	14	0	0	6	12	30	23	
Total de P e M por aluno (n)		6		32		45		0		18		53		

Na interação entre professor-aluno, importa referir que o tipo de interação de explicação, confirmação, correção, pergunta e o elogio ao aluno são relativos à componente cognitiva e que o tipo de interação de comunicação livre, relação afetiva, cumprimento de regras e a indicação diferenciada são relativos à componente emocional e social. Relativamente à interação de elogio, importa referir que esta foi enquadrada na componente cognitiva por estar diretamente relacionada com os conteúdos da aula, sendo igualmente relevante fazer a ressalva de que todos os tipos de interação estão intimamente ligados à aprendizagem, porém como o elogio sucedia as interações relacionadas com os conteúdos da aula, enquadrou-se na componente cognitiva.

Recorrendo à tabela das interações professor-aluno e totalizando os resultados de ambas as áreas curriculares de cada tipo de interação, podemos constatar que os alunos procuraram mais o professor para fazer perguntas (34), seguindo-se por ordem decrescente do número de interações, a indicação diferenciada (28), a relação afetiva (20), a comunicação livre (19), o elogio ao aluno (16), a explicação (14), o cumprimento de regras (9), a correção (8) e por fim, a confirmação (6).

Todavia, para apresentarmos os dados de cada área curricular de uma forma mais organizada, elaborámos a tabela que apresentamos em seguida, pois só assim teremos a possibilidade de perceber de uma forma mais pormenorizada em que área curricular a interação professor-aluno se manifestou mais.

Tabela 8. Número total de cada tipo de interação nas áreas curriculares de Português e Matemática.

Interação professor-aluno		
Tipo de interação	Português	Matemática
Explicação (<i>n</i>)	4	10
Confirmação (<i>n</i>)	4	2
Correção (<i>n</i>)	1	7
Pergunta (<i>n</i>)	20	14
Comunicação livre (<i>n</i>)	12	7
Relação afetiva (<i>n</i>)	11	9
Cumprimento de regras (<i>n</i>)	9	0
Elogio ao aluno (<i>n</i>)	6	10
Indicação diferenciada (<i>n</i>)	16	12
Total por área curricular (<i>n</i>)	83	71

Respeitante aos resultados apresentados na tabela 8, devemos referir que em Português, o tipo de interação que registou um número de interações superior entre professor-aluno, face à área curricular de Matemática, foi a interação de confirmação (4), pergunta (20), comunicação livre (12), relação afetiva (11), o cumprimento de regras (9) e a indicação diferenciada (16). Os restantes tipos de interação, ou seja, de explicação (10), correção (7) e de elogio (10) registaram um número superior em M.

Perante estas evidências e de acordo com o que é mencionado no Programa de Português para o Ensino Básico (ME, 2015), esta diferença na frequência das interações pode justificar-se pelo facto de a área curricular de P ser por excelência a área em que a interação está mais explícita a partir da compreensão e da expressão oral, podendo esta ser estimulada e desenvolvida quanto mais ricas forem as interações entre professor-aluno e entre aluno-aluno.

Relativamente ao número total de interações na área curricular de Português, comparativamente à área curricular de Matemática, podemos reconhecer que existiram mais interações em Português (83) do que em Matemática (71), tal como verificámos na interação aluno-aluno. No entanto, quando comparamos o número de interações de cada aluno, por área curricular, verificamos que apenas 2 alunos (A7 e A20) registaram um maior número de interações em P, contrariamente ao que aconteceu com A2, A3 e A16 que apresentaram um maior número de interações em M. Neste sentido e apesar de serem apenas 2 alunos, este fator pode justificar-se por A7 (31) e A20 (30) serem os alunos que mais interagiram com o professor em P, tendo de diferença de A3, o terceiro aluno que mais interagiu em P, 15 e 16 interações, respetivamente.

Antes de analisarmos os tipos de interação entre professor (e cada) - aluno, recorrendo à tabela 7, importa referir que A2 e A3 interagiram somente com E1 em ambas as áreas curriculares; A7 em P interagiu 24 vezes com E1 e 7 vezes com E2, e em M 11 vezes com E1 e 3 vezes com E2; A16 em P registou 4 interações com E1 e 2 interações com o professor titular, já em M interagiu apenas com E1; A20 registou em P 26 interações com E1 e 4 interações com E2, porém em M, assim como A16, só registou interações com E1. Já A15 não interagiu com nenhum dos adultos, em qualquer uma das áreas curriculares.

Relativamente ao número de interações com o professor titular, E1 ou E2, devemos salientar que apesar dos três adultos estarem na sala de aula, o professor titular durante as intervenções não participava, o que permitia que os alunos se focassem apenas em E1 e E2. Porém, apesar de E2 estar sempre perto dos alunos, tal como E1, nos momentos de observação das interações, e reconhecendo que a postura de E1 era participante, levava a que houvesse entre este e o aluno que estava a ser filmado, uma maior relação de proximidade. Ao filmar de perto cada um dos alunos observados, podemos perceber que quando um destes necessitasse de qualquer ajuda ou esclarecimento recorria com maior facilidade e rapidez ao adulto que estava ao seu lado, não necessitando por isso de recorrer a E2 ou ao professor titular.

Quanto ao número total de interações de cada aluno, calculado através do somatório das interações em ambas as áreas curriculares, podemos referir que A20 (53), A7 (45), A3

(32) e A16 (18) foram os alunos que mais interagiram com o adulto e A2 (6) e A15 (0) os alunos que menos interagiram com qualquer um dos adultos. No que respeita aos alunos que mais interagiram com o professor, importa referir que estes eram os que mantinham com o adulto uma relação mais próxima pelas características inerentes a cada um, recorrendo-lhe muitas vezes, quer por aspetos relacionados com o ambiente de sala de aula, ou não. Tendo em conta esta evidência devemos destacar o que Cadima, Leal e Cancela (2011) afirmam quando referem que as “relações positivas e próximas entre as crianças e os professores tendem a promover o desenvolvimento académico e social” (p. 18), sendo por isso uma mais-valia no contexto de sala de aula, que a relação entre professor-aluno seja baseada no afeto e na segurança, na medida em que permitirá que os alunos se sintam capazes e confiantes.

A15 como foi mencionado anteriormente era considerado um aluno tímido e, por isso, detentor de uma personalidade bastante reservada. Desta forma, podemos constatar, que as suas características pessoais são determinantes na forma como se relaciona com o professor, uma vez que quando realiza qualquer atividade prefere esperar que esta seja corrigida em grupo, ao invés de ter que chamar o professor para expor uma dúvida ou para realizar uma correção.

Baseando-nos na tabela 7 propomo-nos, de seguida, a analisar os tipos de interação professor-aluno.

Assim, no que ao tipo de interação professor-aluno diz respeito, devemos destacar que na interação de explicação, A2 e A15 não registaram qualquer interação; A7 (2) interagiu com o adulto apenas em P e A16 (3) interagiu apenas em M; já A3 e A20 interagiram em P e em M.

Na área curricular de P, A7 (2) foi o aluno que registou mais interações e A3 (1) e A20 (1) os que registaram menos. Na área curricular de M, A3 (4) foi o aluno que registou um maior número de interação e A16 (3) e A20 (3) os que registaram menos interações deste tipo.

Sobre a interação de explicação importa referir que a diferença entre o aluno que interagiu mais (A7) e os alunos que interagiram menos (A3 e A20) em P é de 1 interação.

Já em M a diferença entre quem interagiu mais (A3) e menos (A16 e A20) é também 1 interação.

No entanto, quando somados os resultados de ambas as unidades curriculares por aluno A3 (5) foi o aluno que efetuou mais interações e A20 o que registou menos.

“E1: Espera, imagina que tínhamos assim... 50 menos um número, vai dar 25. O que eu disse ontem? Disse que podíamos passar esta parcela para aqui, mais e completar. Esta é a primeira parcela e esta vai ser o resultado. Quanto é que nós temos que somar para dar 50?”

A3: Então 25, 26, 27 (conta pelos dedos) ... 50. Temos que somar 25.” (A3 – Matemática).

Na interação de confirmação podemos constatar que A3, A15 e A16 não registaram qualquer interação; A2 (1) e A20 (1) interagiram com o adulto apenas em M e A7 (4) interagiu somente em P, o que nos permite referir que A7 foi o aluno que interagiu mais com o adulto no sentido de ter mais necessidade de confirmar o que faz com o professor.

“A7: Não é E1? É ovelha... (coloca a escova dos dentes na boca).

E1: É!” (A7 – Português).

No tipo de interação de correção importa referir que A2 e A15 não registaram qualquer interação deste tipo, em nenhuma das áreas curriculares. A3 (4), A16 (2) e A20 (1) registaram interações apenas em M, e em P apenas A7 registou 1 interação com o adulto. Neste sentido, a diferença entre o aluno que interagiu mais (A3) e o aluno que interagiu menos (A20) em M é de 3 interações.

“A16: Olha tá bem? Aqui no azul fiz assim.” (A16 – Matemática).

Na interação tipo pergunta A15 não apresentou qualquer interação, A3 registou 1 interação na área curricular de P e os restantes alunos interagiram em ambas as unidades curriculares (A2, A7, A16 E A20). A7 (9) registou mais interações em P e A2 (1), A3 (1), A16 (1) e A20 (8) os que registaram menos. Na área curricular de M, A20 (7) foi o aluno que registou um maior número de interação e A2 (3), A7 (9) e A16 (1) os que registaram menos interações deste tipo.

Importa salientar ainda que a diferença entre o aluno que interagiu mais (A7) e os alunos que interagiram menos (A2, A3 e A16) em P é de 8 interações. Já em M a diferença entre quem interagiu mais (A20) e menos (A16) é de 6 interações.

Desta forma, quando somados os resultados de ambas as unidades curriculares por aluno, A20 (15) foi o aluno que apresentou mais interações deste tipo, e A2 (4) o que efetuou menos interações.

“A2: Quais são os poliedros?”

Professora A.: Tens que pensar, mas para te ajudar tens o esquema. Nós fizemos um esquema sobre isso, A2.” (A2 – Matemática).

No tipo de interação de comunicação livre devemos referir que A2 e A15 não apresentaram qualquer interação, A16 registou interação deste tipo apenas na área curricular de P (1) e A3, A7 e A20 interagiram em ambas as unidades curriculares. A7 (4) e A20 (4) foram os alunos que registaram mais interações de comunicação livre em P e A3 (3) e A16 (1) os que registaram menos. Na área curricular de M, A7 (5) foi o aluno que registou um maior número de interação e A3 (1) e A20 (1) os que registaram menos interações deste tipo. Ainda, na interação de comunicação livre podemos salientar que a diferença entre os alunos que interagiram mais (A7 e A20) e o aluno que interagiu menos (A16) em P é de 3 interações. Já em M a diferença entre quem interagiu mais (A7) e menos (A3 e A20) é de 4 interações.

Assim, quando somados os resultados de ambas as unidades curriculares por aluno, A7 (9) foi o aluno que apresentou mais interações e A3 (4) o aluno que registou menos interações deste tipo.

“A7: Olha, alguém me rou..., alguém me tirou, alguém me roubou o branco.

E2: roubou? Diz-se roubar?

Abana a cabeça em sentido negativo.

E2: Alguém...

A7: Tirou.

E2: Olha aí. Olha aqui.

A7: Mas eu quero lápis de cor.

E2: Ai lápis de cor.” (A7 – Matemática).

No tipo de interação pertencente à relação afetiva devemos referenciar que A2 e A15 não apresentaram qualquer interação, A16 registou 1 interação deste tipo apenas na área curricular de P e os restantes alunos (A3, A7 e A20) interagiram em ambas as unidades curriculares. Em P, A20 (5) foi o aluno que registou mais interações afetivas e A3 (1), A7 (4) e A16 (1) os que registaram menos. Na área curricular de M, A20 (4) foi o aluno que registou um maior número de interação e A3 (3) e A7 (2) os que registaram menos interações deste tipo. Ainda, neste tipo de interação devemos mencionar que a diferença entre o aluno que interagiu mais (A20) e os alunos que interagiram menos (A3 e A16) em P é de 4 interações. Já em M a diferença entre quem interagiu mais (A20) e menos (A7) é de 2 interações.

Assim, quando somados os resultados de ambas as unidades curriculares por aluno, A20 (9) foi o aluno que apresentou mais interações e A3 (4) o aluno que registou menos interações deste tipo.

“A3: olha... - diz levantando-se para vir junto de mim.

A3: Tu ocupaste uma linha a escrever isto... (diz apontando para a folha) e eu também ocupei uma e a resposta vai ser completa, como pediste. - abraça-me e dá-me um beijo. - Retribuo-lhe.” (A3 – Português).

Neste tipo de interação podemos confirmar, através da forma como os alunos se mostram, a relação que estabelecemos com estes. De acordo com o que Pires (2014) salienta, quando o adulto mantém uma relação baseada na confiança, no respeito e na segurança permite que ocorra uma interação mais rica e favorável ao desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, dado que se as interações forem positivas entre o adulto e o aluno, este sente-se mais motivado e predisposto a aprender (Grosso, 2013).

No tipo de interação de cumprimento de regras, feito pelo adulto, devemos referir que o professor não fez referência às mesmas com A2 e A15, tendo-o feito com A3, A7, A16 e A20. Na área curricular de P verificaram-se interações do professor com A3 (3), A7 (1), A16 (1) e A20 (4), não existindo qualquer chamada de atenção para o cumprimento das regras em Matemática. Desta forma, o aluno com quem o professor mais alertou para o cumprimento de regras foi com A20, tendo sido A7 e A16 os alunos que foram alertados menos vezes.

“A20: Ai, mais uma coisa, posso ir à casa de banho?

E2: Não.

A20: Anda lá!

E2: Daqui a pouco está a tocar. Já vais para o intervalo já tens tempo de ir fazer xixi”.

(A20 – Português).

Na interação de elogio ao aluno, A15 não apresentou qualquer interação com o professor; A2 (1) e A16 (3) receberam estímulo do adulto em M e A7 (3) em P e A3 e A20 receberam estímulo em ambas as unidades curriculares. Na área curricular de P, A7 (3) foi o aluno que recebeu mais estímulo e A20 (2) e A3 (1) os que receberam menos. Na área

curricular de M, A3 (4) foi o aluno que recebeu um maior número de estímulos e A2 (1), A16 (3) e A20 (2) os que registaram menos. Todavia, a diferença entre o aluno que recebeu mais (A7) e o aluno que recebeu menos (A3) em P é de 2 interações. Já em M a diferença entre quem recebeu mais estímulos (A3) e menos (A2) é de 3 interações. Quando somados os resultados de ambas as unidades curriculares por aluno, A3 (5) foi o aluno que recebeu mais estímulos e A20 (4) o aluno que recebeu menos.

“A20: Oh E1, é o C e o D.

E1: Boa, muito bem!” (A20 – Matemática).

De acordo com Silvério (2009), “estudos recentes mostram que crianças que são reconhecidas e valorizadas pelos seus esforços são mais persistentes nas tarefas, têm uma auto-estima mais elevada, divertem-se mais, têm mais facilidade em socializar e em estabelecer relações com os pares, apresentam maior confiança em si e nas suas capacidades e têm mais facilidade em progredir na escola e nas aprendizagens escolares”, fazendo, por isso, todo o sentido que o professor esteja atento, a fim de elogiar as conquistas dos seus alunos.

Na interação respeitante à indicação diferenciada, A2 e A15 não apresentam qualquer interação com o professor, já A3, A7, A16 e A20 interagem nas duas unidades curriculares. Na área curricular de P, A20 (6) é o aluno que regista um número superior de indicações e A3 (5), A7 (3) e A16 (2) os que registam menos interações. Na área curricular de M, A7 (4) e A20 (4) são os alunos que registam um maior número de indicações e A3 (1) e A16 (3) os que registam menos. Todavia, a diferença entre o aluno que interage mais (A20) e o aluno que interage menos (A16) em P é de 4 interações. Já em M a diferença entre quem interage mais (A7 e A20) e menos (A3) é de 3 interações. Quando somados os resultados de ambas as unidades curriculares por aluno, A20 (10) é o aluno que faz mais indicações e A16 (5) o aluno que regista menos indicações.

“A7: Olha eu vou ler e tu tens d’ouvir: aquilo que o menino Jesus colocou, coloca, coloca na chaminé.” (A7 - Português).

Neste tipo de interação estão contempladas todas as indicações que o aluno ou o professor dão um ao outro, sendo este tipo de interação um dos que mais se verifica.

Tendo em conta o que já foi referido, devemos salientar que a relação criada com os alunos foi baseada na segurança e na confiança, o que permitia que houvesse esta proximidade entre professor-aluno. Conforme Alves (2005) afirma, são os alunos e os professores que constroem a dinâmica dentro da sala de aula, por isso só estes intervenientes podem dar, de facto, sentido à vida que acontece dentro desta. De forma conclusiva, importa destacar que a relação e a interação devem ser conceitos mutuamente ligados, daí ser tão importante cuidar da relação que mantemos com os nossos alunos, pois só assim lhes podemos dar as bases para uma interação de qualidade.

Considerações Finais

O nosso estudo teve como principal finalidade estudar a interação na sala de aula, no 1º Ciclo do Ensino Básico. Para tal procurámos compreender quais os tipos de interação que ocorriam entre aluno-aluno e professor-aluno, de forma a percebermos se a interação se relacionava, ou não, na maioria das vezes, com o ambiente da sala de aula, agrupando as interações relativamente ao nível cognitivo (quando se relacionavam com os conteúdos da aula), emocional e social (quando não se relacionavam diretamente com os conteúdos da aula), com a particularidade do estudo ter sido desenvolvido nas áreas curriculares de português e matemática.

Baseando-nos nos resultados obtidos, no que respeita à interação aluno-aluno, podemos afirmar que à exceção da interação de co-construção, que não ocorreu em nenhuma área curricular, e de conflito intencional que não ocorreu em português, todos os restantes tipos de interação ocorreram em ambas as áreas. No entanto, na área curricular de português, o tipo de interação que se registou mais foi a afetiva verbal, não-verbal e a indicação diferenciada; já em matemática destacou-se a interação de comunicação livre, conflito intencional e de tutoria. Respeitante à interação de co-construção, tendo em conta que esta ocorre no esforço conjunto para a construção de conhecimentos através do diálogo entre alunos (Sousa, 2013), neste nível de ensino é natural que esta não tenha surgido, na medida em que os alunos ao solicitar ajuda para chegar a uma dada resposta, recorrem a outro aluno que sabem que os pode auxiliar, não pedindo ajuda a alguém que tenha dúvidas com o intuito de debater sobre determinada questão. Como já foi referido anteriormente, a dinâmica presente na sala de aula, bem como as práticas do professor não promovem este tipo de interação.

Tendo em conta o que é referido nos programas de cada área curricular, devemos salientar que em português como se dá um maior enfoque à compreensão e expressão oral, os alunos interagem mais de uma forma livre, existindo por isso mais interações desse tipo em português do que em matemática; já em matemática verificámos que os tipos de interação que ocorrem em maior número dizem respeito à componente cognitiva, indo assim ao encontro do que é referido no Programa de Matemática do Ensino Básico, dado que neste se relaciona a interação maioritariamente com os conteúdos. Todavia o tipo de interação de comunicação livre ocorreu mais em

matemática, o que nos permite considerar que este resultado, no caso de o período de observação ser mais longo, poder-se-ia alterar.

Relativamente à interação professor-aluno, podemos referir que ocorreram todos os tipos de interação. Na área curricular de português, o tipo de interação que se registou mais foi a interação de confirmação, pergunta, comunicação livre, relação afetiva, cumprimento de regras e a indicação diferenciada; já em matemática destacou-se a interação respeitante à explicação, correção e o elogio ao aluno. Relativamente a este par de interação e como já foi referido, no Programa de Português do Ensino Básico é privilegiada a expressão oral, deste modo é natural que os alunos sintam que nesta área curricular a interação pode fluir com mais naturalidade, daí que a chamada de atenção para o cumprimento de regras ocorra mais em português do que em matemática. No entanto, neste par de interação, em particular, verificámos que em matemática ocorreram mais interações relacionadas com os conteúdos da aula, ao contrário do que aconteceu em português.

Tendo em conta o presente estudo e os resultados obtidos, importa salientar que enquanto estudo de caso, a realidade presente neste grupo-turma não poderá ser generalizada, uma vez que cada caso é um caso e o que se averiguou neste grupo, poder-se-á não verificar noutro.

No que respeita aos objetivos que contemplam a investigação das interações em português e matemática, é importante recordarmos que existem tipos de interação que dizem respeito à vertente cognitiva e outros às componentes emocionais e sociais, como já referimos.

Neste sentido, devemos salientar que na interação aluno-aluno, de acordo com os resultados obtidos, tanto em português como em matemática, ocorreram menos interações relacionadas com a componente cognitiva e mais com a componente emocional e social, sendo esta uma diferença muito significativa. Desta forma e tendo como base os resultados deste estudo, devemos salientar que estes valores vêm comprovar o relacionamento positivo e saudável entre os alunos desta turma, uma vez que este grupo era muito cúmplice e unido. Neste, a interação entre os alunos era por

vezes percebida como um fator distrativo e o professor titular questionava se a interação se relacionava, ou não, na maioria das vezes, com conteúdos relacionados com a aula. De acordo com os resultados obtidos, pudemos comprovar que de facto os alunos interagem de ambas as formas, porém, verificámos que na maioria das vezes a interação não se relaciona com os conteúdos que estão a ser tratados na aula, tanto em português como em matemática. Esta diferença entre o cariz das interações poder-se-á justificar, também, pelo facto de os alunos terminarem as suas atividades rapidamente, o que lhes permite ter tempo para interagir de forma livre.

Quanto à interação professor-aluno, na área curricular de português, registaram-se mais interações respeitantes à componente emocional e social e menos na componente cognitiva; em matemática registou-se o inverso, ou seja, um maior número de interações relacionadas com componente cognitiva e em menor número com a componente emocional e social. Esta evidência pode traduzir-se pelas dificuldades sentidas pelos alunos em matemática, tendo por isso mais necessidade de recorrer ao professor nesta área curricular do que em português, no que respeita à componente cognitiva. Relativamente à componente emocional e social em português e matemática, tendo em conta a ocorrência das interações relacionadas com os conteúdos da aula, importa referir que em matemática por ocorrerem mais interações relacionadas com a componente cognitiva, não resta tanto tempo para interagir com o professor de uma forma livre, desprendida dos conteúdos, ao contrário do que acontece na área curricular de português. No entanto, na generalidade dos resultados (Português e Matemática), pudemos verificar que a componente cognitiva, na interação professor-aluno, é superior face à componente emocional e social.

Os resultados obtidos na interação aluno-aluno e professor-aluno no que às componentes cognitiva, emocional e social dizem respeito, permitem-nos constatar que entre alunos há muito mais facilidade para interagir de forma fluída, do que entre professor-aluno. Estes resultados justificam-se pelo equilíbrio que o adulto é capaz de conferir à interação com os alunos, na medida em que cabe ao professor estar próximo para lhes transmitir conhecimentos, mas também para os apoiar a nível emocional e social, pois como Müller (2002) afirma, cabe ao professor a missão de “orientar o aluno

para o seu crescimento interno, isto é, fortalecer-lhe as bases morais e críticas, não deixando a sua atenção voltada apenas para o conteúdo a ser dado” (p. 276), tal como se verificou com o presente estudo. Importa ainda mencionar que, quando o professor é detentor de qualidades como a sinceridade, a valorização, a confiança e a compreensão empática, possibilita que os alunos comuniquem mais, sejam capazes de resolver problemas e se envolvam na aprendizagem, na medida em que estas características permitem que o adulto motive, promova e envolva o aluno no seu processo de aprendizagem (Bertram e Pascal, 2009 cit. Carl Rogers, 1983).

Quanto ao número total de todos os tipos de interação, em cada área curricular, podemos constatar que se registaram mais interações em português do que na área curricular de matemática, tanto na interação aluno-aluno, como na interação professor-aluno, com a particularidade de a diferença entre o número de interações de português e matemática ser o mesmo em ambos os pares de interação (aluno-aluno, professor-aluno).

O que pudemos comprovar com o estudo que fizemos vai ao encontro do que concluímos ao consultar os Programas de Português e Matemática do Ensino Básico, pois como já foi referido, em português a compreensão e a expressão oral assumem uma maior importância, independentemente do conteúdo da aula, já em matemática a interação está explícita de uma forma mais atenuada, referindo-se maioritariamente aos conteúdos. Desta forma é-nos possível constatar, ainda, que em sala de aula, quando o adulto vê os alunos a interagir em português dá mais permissão para que o façam, do que em matemática.

Relativamente às limitações do estudo importa referir o período de tempo destinado às observações, uma vez que os resultados deste tipo de investigação não são, desde logo, óbvios e imediatos, por isso acreditamos que as considerações feitas são uma amostra dos resultados que poderíamos obter se tivéssemos tido mais tempo de observação. Ainda no que respeita às limitações deste estudo, devemos referir a inexistência de uma planificação prévia dos alunos a observar, dado que se tivéssemos realizado uma escala de observação antes do início destas, garantiríamos, desde logo, a aleatoriedade das observações.

Analisando todo o processo de forma distanciada, já nos interrogámos se para ambos os pares de interação, aluno-aluno e professor-aluno, não teria sido melhor definir o mesmo número de categorias de análise, bem como o mesmo número de tipos de interação relacionados com a componente cognitiva e emocional/social. Assim e na eventualidade deste estudo se repetir noutro contexto, estas eram alterações que equacionaríamos colocar em prática.

Quase no final de todo este processo, devemos salientar que com este estudo, por um lado, pudemos perceber que o professor deve ser o principal promotor da interação na sala de aula, fomentando nos alunos o gosto pela partilha de ideias, respeitando sempre as vivências e experiências destes; por outro lado, verificámos que quando as interações são devidamente valorizadas, permitem que se crie um ambiente saudável e propício ao desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, bem como permite ao professor tomar consciência da forma como interage com os mesmos, na medida em que possibilita a reflexão sobre a sua prática e a otimização do processo ensino-aprendizagem. Neste sentido, importa referir que a vídeo-gravação poderá ser um instrumento de reflexão sobre a prática do professor.

Para finalizar, de uma forma geral, julgamos ter consigo atingir os objetivos a que nos propusemos desde o início desta grande viagem. Neste momento, estamos seguras de que a interação faz parte do contexto de sala de aula, não fazendo sentido permiti-la mais numa área curricular do que nas restantes, pois a expressão e a compreensão oral são passíveis de se desenvolver em qualquer uma destas áreas. Neste sentido, cabe ao professor ser o principal mediador desta interação, fomentando nos alunos o gosto pela troca de ideias, tanto sobre aspetos relacionados com os conteúdos a estudar, como aspetos do quotidiano de qualquer um, pois é através da comunicação e da resultante interação que provem desta, que os alunos poder-se-ão desenvolver saudavelmente aos níveis cognitivo, emocional e social. Desta forma, acreditamos que os resultados que podem advir das interações tenham elas o cariz que tiverem, podem ser muito positivos e ter ganhos significativos para todos os alunos e para o professor, visto que permite criar um ambiente saudável, próximo e propício ao desenvolvimento e aprendizagem dos

alunos, com a particularidade dos alunos terem o direito de participar ativamente no ambiente da sala de aula.

Referências bibliográficas

- Alves, L. & Bianchin, M. (2010). *O jogo como recurso de aprendizagem*. Revista Psicopedagogia, 27 (83), 282-287. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000200013.
- Alves, M. (2005). *Interação e Cognição em sala de aula*. Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal de Pernambuco.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bertam, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Lisboa: Ministério da Educação - DGIDC.
- Bhering, E. & Sarkis, A. (2009). *Modelo Bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área de educação infantil*. Horizontes, vol.27, n.2, (pp.7-20) São Paulo: Universidade de São Francisco.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cadima, J., Leal, T. & Cancela, J. (2011). *Interações professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: Indicadores de qualidade*. Revista Portuguesa de Educação, 24, pp. 7-34.
- Damas, M. & De Ketele, J.M. (1985) *Observar para avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Delamont, S. (1987). *Interação na sala de aula*. Livros Horizonte. Biblioteca do Educador.
- Dias, C. & Moraes, J. (2004). *Interação em Sala de Aula: Observação e Análise*. Revista, nº 11, pp. 49-53. Escola Superior de Enfermagem Dr. Ângelo da Fonseca.
- Dias, C. (2009). *“Olhar com olhos de ver”*. Revista Portuguesa de Pedagogia, vol. 43, nº 1, pp. 175-181. Escola Superior de Enfermagem Dr. Ângelo da Fonseca.
- Direção-Geral da Educação. (2015). Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/noticias/metas-curriculares/programa-e-metas-curriculares-de-portugues-do-ensino-basico>.
- Editora, P. (2012). *Dicionário da Língua Portuguesa*. (1ª Edição). Porto.

- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – uma estratégia de formação de professores*. (4ª edição). Porto: Porto Editora.
- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na Infância e ao longo de toda a vida*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Futuremed. (2009). O poder do elogio na Educação. Disponível em: <http://www.futuremed.pt/pt/pagina/113/o-poder-do-elogio-na-educacao/>.
- Grosso, A. (2013). *A Relevância da Interação Adulto-Criança no processo de Aprendizagem e Desenvolvimento*. Relatório de Estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Universidade de Évora.
- Maia, V. (2014). *A Relevância da Interação Criança-Criança em grupos heterogêneos no processo de aprendizagem*. Relatório de Estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Universidade de Évora.
- Martins, A. (2011). *A observação no estágio pedagógico dos professores de Educação Física*. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino da Educação Física. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Medeiros, A. (1992). *A Interação entre alunos na sala de aula*. Dissertação do Mestrado em Educação. Instituto de Estudos Avançados em Educação.
- Menezes, L. (2010). *Concepções sobre a comunicação matemática de uma futura professora*. Investigação em Educação Matemática. Viseu: Escola Superior de Educação, pp. 238-253.
- Ministério da Educação e Ciência. (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação e Ciência. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Morais, M. (2012). *Interações na escola*. Dissertação do Mestrado em Educação. Instituto Superior de Educação e Trabalho.

- Müller, L. (2002). *A Interação professor-aluno no processo educativo*, VIII (31), pp. 276-280.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Pires, R. (2014). *A Interação adulto Criança promotora de aprendizagens significativas*. Relatório de Estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Universidade de Évora.
- Ponte, J. (2006). *Estudos de caso em educação matemática*. Disponível em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3007/1/06Ponte\(BOLEMA-Estudo%20de%20caso\).pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3007/1/06Ponte(BOLEMA-Estudo%20de%20caso).pdf).
- Serafini, Ó. & Pacheco, J. (1990). *A observação como elemento regulador da tomada de decisões: a proposta de um instrumento*. Revista Portuguesa de Educação, nº 3, pp. 1-3. Universidade do Minho.
- Serra, F. (2012). *A linguagem como instrumento de mediação na construção interativa de significados científicos no 1º CEB*. Relatório de Estágio do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Universidade do Minho.
- Silva, B. & Caldas, J. (2002). *Interacção, Mediação, Identidade*. In José Pacheco, Palmira Alves et. al. (orgs.). *Actas V Colóquio sobre Questões Curriculares (I Colóquio Luso-bBasileiro)*. Braga: Universidade do Minho, pp. 918-930.
- Silva, C. (2009). *Interações na Educação On-line: um olhar sobre um curso de especialização na área de saúde. Pós-Graduação em Educação*. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
- Silva, M. C. F. (2010). *Do Jardim-de-Infância ao Centro de Atividades de Tempos Livres: Representações das Crianças sobre o Brincar*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança. Instituto da Educação da Universidade do Minho.
- Selau, B. (2010). *Inclusão na sala de aula*. Maranhão: Edufma.

- Sousa, A. (2013). *As interações de alunos do 3º ano na produção de textos informativos*. Relatório de Estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Universidade de Aveiro.
- Stake, R. (2012). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. (3ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Terceiro, M. (2014). *O processo de melhoria do questionamento de um professor estagiário*. Relatório de Estágio do Mestrado Matemática. Universidade de Aveiro.
- Verceze, R. (2008). *A Interação professor/aluno na sala de aula*. *Cadernos do CNLF*, XII, 6, pp. 26-39.

Anexo 1. Transcrição das vídeo-gravações do primeiro contexto

1. Da apanhada à Família

Intervenientes: F, AM, ML, R, C, M e S.

Descrição:

- ✓ Dirigiu-se lá para fora e foi conversar com o AM, apressado.
- ✓ Vem a correr para a sala, pela porta que dá acesso ao espaço exterior, e entra de repente e diz-me “tenho que me esconder rápido que o AM vem procurar-me”.
- ✓ Esconde-se de baixo da mesa e é aí que se mantém durante cinco minutos.
- ✓ F: O AM nunca mais me encontra..., diz passado algum tempo depois de estar no mesmo sítio.
- ✓ F: Já sei, vou dar a volta.
- ✓ A meio do caminho volta para trás e diz que tem que sair pela outra porta, porque o AM está junto à outra porta.
- ✓ Sai para o espaço exterior pela porta da sala e dá uma corrida até ao outro lado, chegando ao campo.
- ✓ O AM começou a jogar à bola com crianças da outra sala e deixou de o procurar porque nunca mais o encontrava, como referiu assim que viu o F.
- ✓ F: Deixa lá. Posso jogar à bola com vocês?
- ✓ AM: Siiim vamos fazer remates à baliza e tu podes ser o guarda-redes!
- ✓ F: Está bem! Pode ser e depois trocamos.
- ✓ AM: Já posso?
- ✓ F: Sim!
- ✓ O AM dá um pontapé na bola e marca golo.
- ✓ AM: GOOOOOLOOOOO, oh S viste o meu golo?
- ✓ Não obtém qualquer resposta do S porque ele não estava a ver o jogo.
- ✓ O F vai buscar a bola atirada pelo AM e regressa à baliza.
- ✓ A sequência mantém-se durante algum tempo.
- ✓ A educadora vem ter com as crianças e pergunta: vamos para dentro?
- ✓ Ninguém responde e a brincadeira continua.

- ✓ F: Passa lá... Quando sou eu?
- ✓ AM: Golo do M.
- ✓ M: Agora vou para guarda-redes.
- ✓ F: Boa, assim sou eu.
- ✓ Lança a bola para a baliza.
- ✓ AM: Isso não foi golo!
- ✓ F: Agora vou para a baliza.
- ✓ O AM quer rematar à baliza mais uma vez.
- ✓ F: Anda então, chuta A!
- ✓ O AM chuta a bola, mas vai para o telhado.
- ✓ F: Agora vais pagar €5.
- ✓ O F pega senta-se no carro e vai falar com a educadora dizendo que o AM tem que pagar €5 porque atirou a bola para o telhado.
- ✓ Volta a sentar-se no carro e vai ter com o M, que entretanto está a ver os cromos com o AM e outra criança (de outra sala).
- ✓ Coloca as mãos no pneu em que a outra criança está sentada, apoia o corpo em cima do carro, mantém-se em silêncio e fica apenas a observar.
- ✓ Sai do carro e ali ao lado está um recurso em plástico com algumas cavidades.
- ✓ Inicialmente estavam quatro crianças nesta brincadeira (a C começa a miar (é a “gatinha”, como diz), o F é o filho mais velho, o R é o pai e a S é a mãe.
- ✓ Passados breves instantes, a ML chega junto deles e percebendo qual a brincadeira diz que é o cão e começa a ladrar.
- ✓ Na parte de fora deste recurso que vou nomear de “casa” estão as pessoas da história e no seu interior estão os animais.
- ✓ F: Vamos para casa!
- ✓ R: Entra rápido, vem aí uma tempestade.
- ✓ S: Ai, estava a ver que não. Aqui estou abrigada.
- ✓ F: Agora sou o relâmpago - diz levantando os braços e fazendo uma cara assustadora.
- ✓ A C saiu de dentro da casa.
- ✓ R: A gata fugiu!!

- ✓ S: Vai apanhar a gata se não ela foge com medo da tempestade.
- ✓ R: Eu vou, eu vou.
- ✓ S: Vai lá que eu fico a cuidar da casa e tu não venhas sem a gatinha!
- ✓ A animadora diz que está na hora de ir para a sala.
- ✓ S: R, a tempestade já passou. A gatinha já vai aparecer.
- ✓ A C vem ao encontro deles e a S diz que o cão e a gata estão com fome e por isso têm que comer rápido porque como a tempestade já acabou têm que ir para a sala.
- ✓ Dando assim por concluída a brincadeira.

Observação F | 14h:45min às 15h:15min | 26 de maio

2. Sobre rodas

Intervenientes: F, M, MR, JZ, AM e a L.

Descrição:

- ✓ Apercebendo-se que o JZ está a andar de patins, vai ter com ele num passo apressado.
- ✓ Lentamente o JZ para e encosta-se a uma parede para tirar os patins.
- ✓ JZ: Toma F, podes andar com os patins, porque eu vou jogar à bola - diz sentado, a olhar para cima, para o F.
- ✓ Colocando a mão na estrutura de ferro e cruzando as pernas em pé, o F responde: - está bem, mas eu não sei muito bem.
- ✓ JZ: Não faz mal, podes andar só com um.
- ✓ O JZ pega nos patins e entrega-os, em mão, ao F.
- ✓ O F senta-se e olha para mim, descalça ambos os pés e pega no patim esquerdo.
- ✓ Calça o patim no pé esquerdo e volta a olhar para mim, dizendo “a esquerda é a minha direita”.
- ✓ Respondi-lhe: - Que expressão engraçada F é mesmo isso!
- ✓ O pé direito estava descalço. Levantou-se, agarrando-se à estrutura de ferro e foi para o campo que tem o pavimento de borracha.
- ✓ Deu duas voltas e veio ao meu encontro. - Tenho que calçar a sapatilha no outro pé, porque só com meia isto aleija - diz-me enquanto se senta no chão.

- ✓ F: A porcaria do sapato não encaixa - diz batendo com o pé no chão para que a sapatilha fique bem calçada.
- ✓ O AM vem a correr na direção do F.
- ✓ AM: Consegues andar de patins? - pergunta espantado, coçando a cabeça.
- ✓ F: Sim, mas só com um! Eu sei andar com dois, mas não podem ser em linha, por isso é que não consigo.
- ✓ Volta a dar mais voltas ao campo, mas agora com um patim no pé esquerdo e com a sapatilha no pé direito.
- ✓ F: AM, não queres vir lá ao fundo?
- ✓ O AM não ouve a pergunta e não responde.
- ✓ O F coloca as mãos na cintura.
- ✓ F: M?? - chama-o mais alto, mas sem gritar.
- ✓ O M estava a conversar com o AM ali perto, mas não lhe respondeu.
- ✓ O F vem ao meu encontro.
- ✓ F: Ariana, eu consigo andar assim, mas tens que ver - diz-me exemplificando com a forma de andar.
- ✓ Segura-se ao muro com a mão esquerda e começa a balançar o pé que tem o patim para a frente e para trás.
- ✓ Para e vem ter comigo, agarrando-se a um poste.
- ✓ Fica a observar os colegas a brincar e a conversar e volta a ir para o campo.
- ✓ Continua a dar voltas ao campo, perfazendo as 6 voltas.
- ✓ Entretanto a L apareceu, abraçando-me e ficando a observar o F.
- ✓ L: Boa F!
- ✓ O F e o M agarram-se ao poste e comentam.
- ✓ M: Hoje não trouxe o meu chapéu de casa.
- ✓ F: Eu trouxe!
- ✓ M: F posso calçar o outro patim? Assim andamos os dois.
- ✓ F: Sim, claro, assim até me fazes companhia. Tens é que calçar o direito, porque eu faço tudo com a esquerda.
- ✓ O M sorri: - ok, não há problema, eu faço tudo com a direita.

- ✓ Após ter-se calçado, vão os dois para o campo.
- ✓ F: Tive uma ideia, vamos fazer corridas.
- ✓ M: Boa ideia.
- ✓ F: Primeiro temos que nos meter lado a lado e só depois é que podemos ir.
- ✓ M: Eu seeeei.
- ✓ F: Um, dois, três... vamos!!
- ✓ Fazem corridas durante relativamente 8 minutos, sempre com o mesmo trajeto, umas mais rápido, outras mais devagar, mas sempre com um sorriso.
- ✓ F: Estou cansado, M, acho que vou tirar os patins.
- ✓ M: Eu também estou. Anda que eu ajudo-te!
- ✓ Dão as mãos e sentam-se ao mesmo tempo no chão.
- ✓ O F olha para trás e vê que está ali perto um triciclo. Vai buscá-lo para junto do M e senta-se de lado para tirar o patim;
- ✓ Tira-o com ambas as mãos e descalça-se facilmente.
- ✓ Levanta-se e pergunta ao M se precisa de ajuda, ao que responde: - não, isto é fácil.
- ✓ O F pega na sapatilha e colocando-a no pé, começa a bater o pé no chão para a sapatilha entrar mais rápido.
- ✓ Olha para mim e diz: - esta porcaria é sempre assim, ao que respondo: - tens que desatar os nós aos atacadores, assim é mais rápido.
- ✓ F: É mais ou menos, porque depois tenho que os voltar a apertar - diz-me a sorrir com um ar malandro e envergonhado.
- ✓ De repente à uma menina que se magoa a andar de bicicleta e vou ao encontro dela, dizendo-lhes para virem para dentro porque daqui a pouco está na hora de ir para o prolongamento.
- ✓ Dando por terminada a brincadeira.

3. O cozinheiro.

Intervenientes: G e S

Descrição:

- ✓ Dirigiu-se para a mesa onde está a massa, o arroz, as rochas e alguns recipientes.
- ✓ Pega nas maracas já feitas e começa a agitá-las.
- ✓ Todas têm conteúdos diferentes: só massa, só arroz, ou ambos misturados.
- ✓ Olha para mim e sorri, agitando a maraca que tem arroz.
- ✓ Procura recipientes maiores (balde de gelado) e começa a colocar rochas uma a uma, no mesmo.
- ✓ Rapidamente percebe que pode colocar uma caixa dentro do balde que tem as rochas e passá-las para o balde que pretende, sendo mais rápido.
- ✓ Depois de passar as rochas que pretende, pega em várias mãos cheias de massa e começa a colocá-las no recipiente que já tem as rochas.
- ✓ Destapa um balde de gelado que contém arroz e começa a enfiar a mão direita pelo arroz, fazendo movimentos circulares.
- ✓ Olha para mim, sorri e diz: - é bom meter aqui a mão.
- ✓ Continua e passado algum tempo, coloca as duas mãos dentro do arroz, vertendo algum para cima da mesa.
- ✓ Pega no balde onde colocou as rochas e as massas e verte parte do seu conteúdo para o balde do arroz.
- ✓ Olha para mim e diz: - “Aiana” sabes assim o bolo fica mais bom, ao que respondo que depois tenho que provar os bolos que ele fizer.
- ✓ G: Ta’ bem.
- ✓ Pousa o balde de gelado com parte do conteúdo: - não dá tudo, mas eu vou comer estas massas - coloca uma massa na boca e mastiga.
- ✓ G: Olha, faz estalinhos - diz-me enquanto mastiga.
- ✓ G: É bom, “Aiana”, vou comer mais.

- ✓ Encosta-se à parede, tira outra massa do balde e mastiga-a, enquanto observa o que os colegas estão a fazer.
- ✓ Este gesto (de colocar a massa na boca e observar o que o circunda) repete-se, pelo menos, quinze vezes, assim como a sua postura (encostado à parede).
- ✓ Lá do fundo a educadora diz que é para começar a arrumar a sala.
- ✓ Continua a comer a massa e aparece o S que lhe diz: - oh G já estás aqui há tanto tempo.
- ✓ Continua a mastigar, olhando para ele, mas sem dar qualquer resposta.
- ✓ S: Olha é para arrumar a educadora já disse.
- ✓ Sai de junto do G, deixando-o sozinho.
- ✓ O G pousa as massas e sai daquela área, sentando-se no puf na área da manta, deixando tudo em cima da mesa sem arrumar.

Observação G | 11h:00min às 11h:30min | 26 de maio

4. A mãe e o bebé numa caixa de papelão

Intervenientes: G, S e M.

Descrição:

- ✓ A S e o G foram para dentro de uma caixa de papelão que estava no espaço exterior.
- ✓ G: Sara, vamos jogar aos pais e aos bebés - diz o G com um sorriso e a colocar a mão à frente da cara para fazer sombra nos olhos.
- ✓ Fecham a caixa e lá dentro ouço a voz da S.
- ✓ S: Cócórócó! Acorda filho, já está de dia!
- ✓ G: Espera mais um bocadinho mãe, ainda é “chedo”.
- ✓ Passados breves instantes, ouço novamente a S.
- ✓ S: Cócórócó! Acorda filho, já está na hora. Olha agora vamos comer pão de queijo?
- ✓ G: Sim mãe! Vai comprar pão de queijo.
- ✓ A S abre a caixa, sai e diz ao G: - eu vou mas já venho!
- ✓ Quando vai supostamente comprar o pão fica a brincar na caixa de areia, durante dez minutos, e o G aguarda pacientemente dentro da caixa.

- ✓ Enquanto a S brinca na areia vai pedindo às amigas que estão com ela para ir ver se o bebê está a chorar.
- ✓ Em passo apressado elas vêm ver o G e vão-lhe comunicando o que está a fazer (ou está a mexer-se ou a chorar).
- ✓ Entretanto outras duas meninas aproximam-se, com a S, da caixa e abrem-na.
- ✓ G: Xole? Num gosto de xole mamã!
- ✓ Espreitando para dentro da caixa a S pergunta: - não gostas de sol?
- ✓ G: Não, gosto de “xomba”.
- ✓ Fecham a caixa e voltam para a caixa de areia.
- ✓ Espreitando pela caixa vejo que o G finge que dorme e a M aproxima-se com outra menina.
- ✓ Meninas: Vamos abrir?
- ✓ G: Não pá!
- ✓ Meninas: Pronto nós não abrimos.
- ✓ Passado algum tempo o G acorda, abre a caixa e vê que a S está na areia.
- ✓ Fazendo-lhe sinal com a mão diz: - S, S. Traz água, traz água - volta a colocar-se dentro da caixa, fechando-a.
- ✓ A S volta com uma garrafa de plástico, cheia de areia.
- ✓ S: A mamã já trouxe comer. Senta-te filho, vamos comer!
- ✓ Fingem que comem.
- ✓ S: A mamã vai meter areia no quarto e depois vai buscar mais - diz enquanto despeja a areia dentro da caixa.
- ✓ G: E quando voltas?
- ✓ S: Domingo!
- ✓ G: Tão tarde, porquê?
- ✓ S: Por que é longe, filho! Pronto, a mamã vai lá tá bem?
- ✓ G: Tá mamã, eu vou virar a casa tá bem?
- ✓ A S sai com o G. Enquanto a S vai buscar areia, o G pega na caixa de papelão e vira-a para a limpar, coloca-a direita e vai novamente para dentro dela.
- ✓ A S vem espreitar e diz ao G para não se levantar.

- ✓ G: Tá bem, eu estava na prisão, tá bem?
- ✓ A S vai embora e passado um bocado o G começa a chorar.
- ✓ A M vem espreitar na caixa.
- ✓ M: O bebé está a chorar!
- ✓ S: A mamã já vai.
- ✓ A M volta a vir espreitar e pergunta-me se o bebé está a dormir, ao que respondo que parece que sim.
- ✓ A M abana a caixa, o G diz “OPAH!”, ajeita o teto e mantém-se dentro da caixa.
- ✓ A M vai ter com a S e diz-lhe que o bebé já acordou.
- ✓ A S vem ter com o G e abre a caixa com cuidado, com a pontinha dos dedos.
- ✓ G: mamã!
- ✓ S: Filho!
- ✓ G: anda mamã, para nossa casa!
- ✓ Permanece deitado até a S entrar na caixa.
- ✓ A M vem para junto da caixa e diz que quer entrar para ver como é.
- ✓ Depois de entrar pede que fechem a caixa.
- ✓ Enquanto estou a fechar o G diz: - fachem!
- ✓ Entretanto alguém volta a abrir e o G batendo com as mãos nos joelhos diz “OPAH!”, com cara de chateado.
- ✓ E rapidamente a M, que desvaloriza aquela situação, diz: - estamos a fazer um pic-nic e eu sou a “imã” mais velha.
- ✓ G: Não estamos nada a fazer um pic-nic - diz contrariado.
- ✓ A V vem até à caixa e abre-a.
- ✓ G: Opah! Fecha V!
- ✓ S: Tu és o pai, e eu era a mãe e ela (M) é a filha mais velha.
- ✓ G: Porque está a tirar sempre fotos? - pergunta-me com um sorriso curioso.
- ✓ Eu: não estou a tirar fotos, estou a filmar!
- ✓ A S brinca com a garrafa e o G diz que é o pai por isso é ele que tem que ter a garrafa.
- ✓ A S começa a chorar e diz que a tinha primeiro.
- ✓ G: Mas eu quero! - diz abraçando a garrafa com os dois braços.

- ✓ S: Eu tinha primeiro.
- ✓ G: Mas eu quero - diz a gritar, dando um murro na cara da S.
- ✓ A S começa a chorar e peço ao G que sai da caixa.
- ✓ G: não... desculpa! - diz olhando para a S.
- ✓ A S para de chorar.
- ✓ M: Também à S? Tu “detes” uma chapada.
- ✓ S: Olha “éta” janela é minha - diz apontando para a parte onde se coloca a mão na caixa de papelão.
- ✓ Virando-se para o outro lado o G diz: - esta janela é minha! - pondo-se a espreitar.
- ✓ M: Esta pode ser minha - diz apontando para a mesma que a S.
- ✓ S: não, é minha!
- ✓ G: É para vocês as duas - diz virando-se para elas.
- ✓ S: Estas duas são minhas.
- ✓ G: Não!! Uma é para a M.
- ✓ S: Estas são minhas!
- ✓ G: Não, assim não ficas com nenhuma!
- ✓ M: Tu dizes que tens duas, ela tem duas, e eu não tenho nenhuma?
- ✓ G: Eu partilho contigo, anda “paqui” M.
- ✓ A M troca de posição e vai para o lado do G.
- ✓ G: Olha esta é “pati” e esta é pa’ mim!
- ✓ M: Olha vai chover!
- ✓ G: Olha vai chover!
- ✓ M: Fecha, tá a chover! - diz-me a M.
- ✓ G: Está a chover... AH! - Passa para o lado da caixa que já está tapado.
- ✓ Fecho duas partes da caixa e o G como sabe que estou a filmar diz para ficar na outra, para conseguir fechar mais uma.
- ✓ M: Ariana está a chover muito, tá’ a chover, tá’ a chover Ariana!
- ✓ A M vai para uma parte da caixa que não está tapada e o G chama-a repetidamente para ela não apanhar chuva.
- ✓ G: M, M, fica aqui, fica aqui!

- ✓ Apesar de a brincadeira ter continuado tive que ir auxiliar duas crianças que pintavam os azulejos.

Observação I | 10h:30min às 11h:00min | 27 de abril

5. A telefonista, as doutoras e as pacientes.

Intervenientes: I e L.

Descrição:

- ✓ Dirige-se para a área da mercearia e senta-se no banco.
- ✓ Pega no auscultador, marca um número e diz-me que está a ligar para a mãe do I. Pergunta-lhe porque o menino está a faltar. Faz uma breve pausa (como se estivesse a ouvir a resposta à questão que fez) e diz que se o menino está doente tem que ir ao médico para ficar bom para poder ir à escolinha.
- ✓ Pousa o auscultador e espera algum tempo, observando do mesmo lugar o que os colegas fazem na área da cozinha.
- ✓ Levanta o auscultador, marca um número e diz-me que agora vai ligar para a mãe do AL. Pergunta o que se passa com o AL porque já está a faltar dois dias seguidos. Faz uma breve pausa (como se estivesse a ouvir a resposta à questão que fez) e diz: - quando ele vier, tem que se portar bem porque a educadora “põe-o” de castigo se ele fizer asneiras e depois a senhora vai ficar triste por isso.
- ✓ Pousa o auscultador e dirige-se para um puf que está junto à janela que dá acesso ao espaço exterior.
- ✓ Fica sentada a observar a movimentação dos colegas, fazendo várias expressões (riso, admiração, espanto).
- ✓ Levanta-se e vai buscar a bata e o barrete de doutora, como referiu. Veste-a e pede-me ajuda para colocar bem o barrete.
- ✓ Vai buscar o carrinho com os utensílios do médico e fica a mexer nos objetos.
- ✓ A L aproxima-se, deita-se no puf e pede para a I a examinar.
- ✓ L: Anda I vê-me como os doutores.
- ✓ I: Espera, estou à procura daquilo para ver os ouvidos.

- ✓ L: Ah!
- ✓ Continua a procurar até que encontra. - “Está aqui”. Coloca o objeto no ouvido esquerdo da L e aproxima-se ligeiramente do objeto com um olho aberto e o outro fechado. Passa para o ouvido direito, repete os gestos e diz que está tudo bem.
- ✓ I: Deixa ver a barriga. Com um objeto do mecânico começa a massajar a barriga da L.
- ✓ I: Está tudo bem, agora vira-te de costas.
- ✓ L: Ai I queres ver tudo - diz sorrindo.
- ✓ I: Oi! Quando eu vou ao médico ele também faz assim - diz mais séria.
- ✓ I: Pronto, já está.
- ✓ L: Agora sou eu a ver-te, I! Anda deita-te! - pede a L.
- ✓ I: Espera, deixa-me tirar a bata e o barrete.
- ✓ A I tira a bata e o barrete, mas a L diz que só quer meter o barrete, porque não gosta de vestir a bata.
- ✓ A I deita-se e a L coloca-se de cócoras para a observar.
- ✓ L: Já tenho a coisa para ver os ouvidos, deixa ver se tens cera.
- ✓ A Inês sorri: - Oh L tas’ tola.
- ✓ L: Porquê? Todas as pessoas têm cera, sabes?
- ✓ I: Não têm nada, tas’ tola”.
- ✓ L: Pronto já está, agora vou ver a tua barriga com uma “ecogafria”.
- ✓ Procura um objeto parecido com o utensílio das ecografias e pressiona a barriga da I com o mesmo, dizendo: - “está tudo bem, tens comido comida saudável.
- ✓ I: Pois tenho - diz sorrindo.
- ✓ L: Agora vou ver os teus joelhos.
- ✓ I: Oi, oi. Os joelhos?
- ✓ L: Sim, vou bater aqui para saber se tu sentes” – diz enquanto lhe dá um toque abaixo do joelho com o martelo, fazendo com que a I levante a perna do puf.
- ✓ I: Ai L, o que fizeste? - pergunta a I a sorrir mas espantada ao mesmo tempo.
- ✓ L: Eu só te bati no joelho, tu é que levantaste a perna, fiz com muita força.
- ✓ I: Não, mas a perna levantou sozinha.
- ✓ L: Pois, mas é mesmo assim.

- ✓ A L tira o barrete dizendo: - agora vou ter um bebé - Pega num boneco, coloca-o por dentro do bibe e deita-se no puf.
- ✓ L: Olha I já está, já vou ter bebé.
- ✓ A I coloca o barrete e logo de seguida a L tira o bebé de dentro do bibe e coloca-o em cima da sua barriga.
- ✓ I: Olha já nasceu! Deixa-me ver os ouvidos do bebé.
- ✓ Quando a I acabou de ver o bebé a L disse-lhe: - agora trocamos e és tu a ter o bebé.
- ✓ A I deu-lhe o barrete, meteu um boneco mais pequeno dentro da sua camisola e deitou-se no puf. De seguida tira o bebé de dentro da camisola e diz que já nasceu. Pega-lhe e observa-o dizendo que é feio. Sorriem as duas.
- ✓ A brincadeira dá-se por terminada quando a L diz que quer ir brincar para outro sítio.

Observação I | 10h:30min às 11h:00min | 4 de maio

6. Mil e uma funções

Intervenientes: I, R, M, C e L

Descrição:

- ✓ Dirige-se para a manta e senta-se num puf.
- ✓ Pega num livro e começa a contar uma história. Como se fosse o adulto “lê” e vira o livro para que quem a ouve veja as ilustrações, apesar de ninguém estar à sua frente. Durante o conto da história, fechando o livro marca a página com o dedo, e observa o que os restantes colegas fazem. Quando já não lhe interessa ouvir mais o que dizem ou fazem, volta ao conto da história.
- ✓ Pousa o livro no puf e vai a gatinhar até à área do vestuário. Sobe para dentro do armário, sai e vai arrumar o livro que deixou em cima do puf.
- ✓ Volta para a área do vestuário. Ao lado está uma mesa com um secador. Pega no secador, vira-se para o espelho e começa a secar o cabelo, mas rapidamente o pousa.

- ✓ Dirige-se para a área da casinha, mas a C diz-lhe para parar de destruir (a I ainda não tinha tocado em nada). Logo de seguida o R diz: - saaaaiii, não podes jogar.
- ✓ A I fica do lado de fora a ver a brincadeira dos colegas.
- ✓ Dirige-se até um espelho e começa a fazer caras feias.
- ✓ Começa a gatinhar e a rosnar como se fosse um cão e começa a vir na minha direção.
- ✓ Coloca-se à minha frente e começa a fazer de cão e gato, ladrando e miando. Mantém-se perto das minhas pernas e passa-me a mão nas botas, como se fosse o cão a passar a pata.
- ✓ Começa a gatinhar pela sala e ladra.
- ✓ Vai ao encontro da L que lhe diz: - xo, xo, vai-te embora - continua a rosnar e gatinhar até à casinha rosnando ao R que está a cantar.
- ✓ Mete a língua de fora como os cães fazem quando estão cansados.
- ✓ A L dirige-se a ela para lhe fazer uma festa e pergunta: - cãozinho estás com fome? Toma uma chouriça.
- ✓ A L atira a chouriça para junto da porta da sala e a Inês gatinha mais apressadamente para ir apanhá-la, segurando-a com as mãos.
- ✓ A L vai para junto do R, a I volta para junto de mim e encosta a cabeça às minhas pernas, vendo o que escrevo.
- ✓ Vai para junto da C que rapidamente lhe diz: - saaaaiiii olha que eu não sou o cão, sou a irmã mais velha.
- ✓ Volta para junto de mim e fica a observar a brincadeira dos colegas.
- ✓ I: Vou tocar piano - diz satisfeita.
- ✓ Começa a tocar e diz: - vá, vamos começar... dancem!
- ✓ L: tens que cantar assim... la, la, la.
- ✓ I: Já vai começar – diz enquanto pega numa cadeira da casinha que está ali perto para se sentar ao piano.
- ✓ A M chega e diz que a cadeira é da casinha, ao que a I responde que sabe. A M diz-lhe que “são todas da casinha.”
- ✓ Toca enquanto observa o que se passa em seu redor. Vê uma ferramenta do mecânico atrás do piano, pega-lhe e comenta “vou arranjar o piano”. De seguida pergunta-me

“és tu Ariana que tocas agora?” e eu respondo dizendo-lhe “eu prefiro ouvir-te a tocar”.

- ✓ Diz que já está arranjado, dirige-se à mesa onde estão colegas a pintar e tira uma caneta beije.
- ✓ Vem ao meu encontro, encosta-se a mim e pergunta: - também posso escrever na tua folha? - respondo-lhe que “sim” e ela escreve.
- ✓ Pousa a caneta nas minhas pernas, dá uma corrida e volta a ser cão e gato, andando pela sala a ladrar e a miar para os colegas. Alguns fazem-lhe festas na cabeça e falam como se fosse mesmo um animal. Outros pedem que se afaste para não os chatear, como repetem algumas vezes.
- ✓ Passado alguns minutos, coloca-se de pé e deixa de fazer de animal, dando a brincadeira por concluída.

Observação Inês | 11h:20min às 11h:55min | 25 de maio

7. Da água à mercearia

Intervenientes: I, D – menino de outra sala; três meninas da sala da EF; Assistente (A).

Descrição:

- ✓ Dirige-se para o tanque azul que está com água, no espaço exterior.
- ✓ Com a mão direita pega num copo de gelatina e passa a água de um lado para o outro do tanque.
- ✓ De repente vem um menino da outra sala, D, que como é mais forte fisicamente acaba por empurrar a I e magoa-a.
- ✓ I: D vai-te embora, eu é que estava aí! - diz a chorar.
- ✓ O menino sai do lado do tanque que a I estava e passa para o outro.
- ✓ Atenta às movimentações do colega da outra sala, deixa cair o copo de gelatina cheio de água, no chão.

- ✓ Agacha-se, apanha-o com a mão direita e aproxima-o mais dos olhos para ver se está estalado, dizendo para ela mesma “ah, não estás estalado, não!”.
- ✓ Continuamente tira água do tanque e verte-a na “regadeira”, vendo-a a circular pelo tanque.
- ✓ Enquanto vai vertendo a água abre e fecha a boca, assim como abre e fecha, sucessivamente, a mão esquerda.
- ✓ Posteriormente enche o copo com água e levanta-o, vertendo a água de uma posição mais alta. Faz o mesmo movimento algumas vezes, e passado sensivelmente 7 minutos, anda com o copo como se fosse um barco e canta “tchetchetche”, fazendo movimentações diferentes à medida que vai cantarolando.
- ✓ I: Ai, Ai... - diz a olhar para mim, apontando para a metade do tanque que está a ficar sem água, ao mesmo tempo que coloca o chapéu na cabeça com a mão esquerda, e passa a mão no nariz porque tem ranho.
- ✓ Ao fundo ouve-se “oh Inês és teimosa! De quem é isto?”- pergunta a assistente.
- ✓ I: É meu!!
- ✓ A A vê que a I tem a t-shirt molhada. Tira-lhe a camisola sem lhe dar qualquer justificação e diz-lhe para ir ter com a outra assistente e pedir uma camisola. Pega no casaco que a assistente tinha na mão, que era dela, abandona a brincadeira e vai ter com a A ao espaço interior.
- ✓ No caminho encontra-se com a EF e pede-lhe uma camisola.
- ✓ I: Oh,Oh, EF quero uma camisola!
- ✓ EF: De manga comprida ou curta?
- ✓ I: “Cuta”.
- ✓ EF: vamos lá buscar então!
- ✓ Já vestida vem ao meu encontro e diz-me que vai beber água.
- ✓ Depois de beber vem ter comigo e diz que quer ir para a sala da EF.
- ✓ Corre até à EF e pergunta: - Posso ir para a tua sala?
- ✓ EF: Podes mas tens que dizer à tua educadora.
- ✓ Olha para mim, como se me pedisse para dizer eu.
- ✓ Eu: vai para lá que eu digo à educadora que vais para lá.

- ✓ I: Então eu já pa' lá tá bem? Depois vens ter comigo?
- ✓ Eu: Sim, vai lá que eu já lá vou ter contigo.
- ✓ Corre para dentro da sala da EF e da porta vejo que vai para a mercearia.
- ✓ Na mercearia há uma balança com dois pratos de plástico vermelho.
- ✓ Com um olhar vago para o que as crianças estão a fazer nas restantes áreas, toca nesses pratos com a mão direita e coça a barriga com a mão esquerda.
- ✓ Passando para outra parte do móvel da área da mercearia, pega em dois copos de iogurte e coloca-os num cesto que está no balcão.
- ✓ Pega no cesto com os dois objetos que colocou lá dentro e utiliza o brinquedo que regista os produtos.
- ✓ Passa o brinquedo por cima do cesto, pelos lados, por baixo, mas sempre atenta ao que se passa à sua volta.
- ✓ Terminado o processo, coloca o cesto novamente no balcão com os produtos lá dentro e fica a observar a estagiária da sala, que diz repetidamente às crianças que têm que arrumar.
- ✓ Coloca a manga da camisola mais para cima para conseguir coçar o cotovelo direito, com a mão esquerda e continua a observar o que se passa ao seu redor.
- ✓ De seguida pega em dois copos de iogurte que estão na prateleira e simula que os regista com o mesmo brinquedo, que utilizou para registar o que estava no cesto.
- ✓ Pousa os produtos no balcão e fica a espreitar, os colegas a arrumar a sala, pela balança.
- ✓ Volta a pegar no cesto e arruma os produtos que estavam no mesmo, nas respetivas prateleiras e coloca no cesto os segundos produtos que registou.
- ✓ Pousa o cesto no balcão e coça a cabeça, atenta às meninas que arrumam a área da casinha.
- ✓ Enquanto as observa, passa uma estagiária e a Inês atenta ao que esta faz, começa a abrir e a fechar a boca e as mãos (como já tinha feito no tanque).
- ✓ Volta a pegar num copo de iogurte, tirando-o da prateleira, mas entretanto há um que cai.
- ✓ Com o que tem na mão começa a enroscar e a desenroscar a tampa.

- ✓ Uma menina que anda a arrumar a sala chega perto dela com uma cadeira na mão e diz: -Oh I, saaii.
- ✓ A I abana a cabeça em sentido negativo.
- ✓ Atrás vem outra menina e grita-lhe: - SAAI!!
- ✓ De repente vem outra e calmamente diz: - Sai I é só para ela pôr a cadeira.
- ✓ A menina que tinha a cadeira passou e a I afastando-se deixou que a menina colocasse a cadeira no sítio certo, continuando a enroscar e a desenroscar a tampa, simultaneamente.
- ✓ A menina coloca a cadeira no sítio e a I tenta sentar-se, mas a menina diz-lhe que é para arrumar.
- ✓ A I começa a fazer birra e o copo do iogurte que tinha na mão cai no chão.
- ✓ A menina olha para mim e fazendo-lhe um gesto, peço para que espere.
- ✓ Virando a cadeira para o lado que quer da mercearia, agacha-se e coloca a mão esquerda no tampo da cadeira para se apoiar, apanhando o copo com a direita.
- ✓ Senta-se, mas como a cadeira está afastada do balcão levanta-se e com a mão esquerda puxa-a.
- ✓ Senta-se arrastando o rabo na cadeira e mete as mangas mais para cima.
- ✓ Já bem sentada continua a enroscar e a desenroscar a tampa, colocando a cabeça de lado para o lado esquerdo.
- ✓ Vira-se para o outro lado da cadeira e coloca o copo na mesma prateleira.
- ✓ Volta a tirar outro copo da prateleira, volta a registá-lo e coloca-o no balcão.
- ✓ Começa a simular que recebeu dinheiro, começa a contá-lo e a colocá-lo na caixa registadora.
- ✓ Tira as moedas que supostamente tem na mão esquerda e coloca-as num dos pratos da balança, tocando-lhes para que abanem.
- ✓ Toca com mais força e o prato do outro lado da balança cai. No entanto, começa a mexer no prato e a fazer movimentos de baixo para cima.
- ✓ Como o outro prato tinha caído, levantou-se e mexeu com a mão direita num dos braços da balança, tendo-se desequilibrado. As moedas que supostamente tinha na

mão esquerda continuavam lá e a mão estava com a mesma forma (como se tivesse moedas).

- ✓ Como o prato tinha vindo para junto dos meus pés, apanhei-o e coloquei-o no sítio, dizendo-lhe que tem que fazer aquele movimento mais devagar se não volta a cair.
- ✓ Continua a fazer o mesmo movimento com a balança, até que olha para a mão e coloca as moedas na caixa registadora.
- ✓ Abre a gaveta da caixa e pegando no brinquedo que regista os produtos, passa-o sobre as moedas e fecha a gaveta.
- ✓ Entretanto como era hora de almoço e as crianças foram tratar da higiene, a Inês levantou-se e foi fazer o mesmo, terminando assim a brincadeira.

Observação V | 15h:00min às 15h:30min | 28 de abril

8. Concentração

Intervenientes: V, J e L.

Descrição:

- ✓ Dirige-se para a mesa onde a educadora está a preparar as infusões e a escolher as fitas para as mesmas e senta-se.
- ✓ Atrás dela vem logo a J e a L.
- ✓ Atentamente a V observa a educadora, enquanto a J e a L segredam uma com a outra.
- ✓ A J e a L comentam alguns episódios e a V mantém-se sempre à parte, sem dar qualquer opinião.
- ✓ L: Vamos dizer aquilo do “ohh”.
- ✓ V: não quero.
- ✓ Permanece atenta ao que a educadora faz sem desenvolver qualquer tipo de diálogo.
- ✓ Posteriormente a educadora diz que está na hora de começar a arrumar a sala e a V é a primeira a levantar-se para começar a arrumar.

9. A dança das culturas

Intervenientes: V e J (S*, J* e J* - pessoas de que falam).

Descrição:

- ✓ A V e a J estão a observar as brincadeiras dos restantes colegas, no espaço exterior.
- ✓ Quando me vê a V dirige-se a mim.
- ✓ V: Vem-nos gravar a dançar uma dança cigana.
- ✓ Comecei a filmar até terminarem a dança.
- ✓ J: Pronto, agora nós vamos ensaiar outra e tu vens-nos gravar outra vez, ta' bem?
- ✓ V: Podemos dizer no fim: - isto é para ti S*, J* e J*.
- ✓ Começaram a correr em círculo à minha volta a dizer o nome dos rapazes, enquanto descrevo a minha observação.
- ✓ Eu: quem são esses rapazes?
- ✓ J: É o meu pai, o meu tio...
- ✓ V: E o meu tio.
- ✓ J: Eu tenho dois tios.
- ✓ V: Não tens não.
- ✓ J: Tenho sim, mas um não é teu. Olha anda cá que quero dizer-te uma coisa.
- ✓ A J puxa a V para se afastarem um pouco de mim, de forma a eu não ouvir o que lhe vai dizer.
- ✓ Começam a vir na minha direção, a V à frente e a J atrás.
- ✓ V: Não, não quero ouvir mais isso.
- ✓ J: Tens namorado? – pergunta-me.
- ✓ Eu: sim.
- ✓ J: Tem “borgulhas”?
- ✓ Eu: Não.
- ✓ J: Tem sardas?
- ✓ Eu: Não.

- ✓ Começaram as duas a correr à minha volta a dizer “a Ariana tem namorado, a Ariana tem namorado”.
- ✓ Abraçando-se à minha cintura...
- ✓ J: Quero ver uma foto de vocês a dar um beijinho.
- ✓ V: E eu também.
- ✓ Eu: Porquê?
- ✓ J: Para ver se ele é lindo - diz sorrindo.
- ✓ Eu: Não posso mostrar.
- ✓ J e V: Oh! Porquê?
- ✓ Eu: Por que essas coisas não se mostram a ninguém.
- ✓ J: “Prontos”, então grava-nos a dançar quizomba.
- ✓ Comecei a filmar até terminarem.
- ✓ J: Olha, grava só mais uma vez nós a fazermos betinhas.
- ✓ Filmei até terminarem.
- ✓ De seguida, a V vem-me abraçar e promete-me que agora é mesmo a última vez.
- ✓ V: Ariana grava-nos só mais uma vez a fazer aquela dança na parede.
- ✓ J: “ya”, boa ideia V. Grava-nos lá, grava só mais uma vez...
- ✓ Gravei e terminadas as filmagens pediram que lhes mostrasse os vídeos.
- ✓ Durante o vídeo da dança cigana, das “betinhas” e da dança na parede apenas se riam, sem tecer qualquer tipo de comentário.
- ✓ Ao ver a filmagem do quizomba a V perguntava à J o que era aquilo que ela fazia às pernas.
- ✓ A J exemplificava e a V corrigia-a.
- ✓ V: Não é assim como tu fazes, é assim... (demonstrando).
- ✓ J: Sim ta’ bem, mas como eu faço também está bem pois ta’?
- ✓ V: Mais ou menos, mas pronto, tu é que sabes. Obrigada Ariana. Está muito “fixe”.
- ✓ J: Sim ficou mesmo muito fixe!
- ✓ A assistente pergunta-me se hoje é o dia de sairmos mais cedo e eu respondo que sim, que já está na hora.
- ✓ V: Então pronto, se já vais embora, vamos só tirar uma foto J?

- ✓ J: Sim, boa ideia.
- ✓ Tiro a foto.
- ✓ J e V: Deixa ver... Uau está gira.
- ✓ Abraçam-se a mim para me dar um beijo.
- ✓ V: damos as duas ao mesmo tempo, um beijo em cada face da cara.

Observação V | 09h:30min às 10h:00min | 19 de maio

10. A casinha do Jardim

Intervenientes: V e J.

Descrição:

- ✓ Dirige-se para a casinha do jardim com a J.
- ✓ Com a mão direita, pega num boneco que está no chão dentro da casinha e senta-se num puf azul.
- ✓ A J senta-se à sua frente e coloca o computador em cima das pernas.
- ✓ J: Ariana, nós queremos fechar a porta para ninguém nos ouvir...
- ✓ Fechei a porta (duas cortinas em véu).
- ✓ J: Já enviei um mail. Vê V – diz virando o computador para a V.
- ✓ V: Olha vou responder.
- ✓ Viram o computador de forma a conseguir as duas ver o ecrã e riem uma com a outra.
- ✓ J: Eu tenho uma coisa para te dizer, mas não posso dizer a ninguém.
- ✓ V: Nem a mim?
- ✓ J: É sobre o meu pai e o S*. Mas não digas a ninguém.
- ✓ V: ta' bem!
- ✓ J: Jura!
- ✓ Cruzando os dedos à frente da boca a V diz que jura.
- ✓ J: O meu pai vai ser preso (diz baixando a cabeça e metendo as mãos juntas entre as pernas).
- ✓ A V abre a boca de espanto, mas não comenta.

- ✓ J: A polícia foi a casa da minha avó e perguntou “onde está o S*, e o J*? Depois o meu pai disse à polícia assim, “o meu irmão está na cadeia e eu também vou”. Mas não digas mesmo nada a ninguém. Nem à tua mãe...
- ✓ V: Achas?
- ✓ J: Nem à tua família...
- ✓ V: Achas?
- ✓ J: Eu vou-te dizer mais uma coisa mas tu não podes dizer a ninguém.
- ✓ V: Achas?
- ✓ J: mas mete-me mais pena o meu pai e o J*. Do pai da L não tenho pena.
- ✓ V: Sim eu também não.
- ✓ J: Olha deixa-me dizer-te um segredo (aproxima-se da orelha da V e coloca a mão direita para tapar a boca dela junto à orelha).
- ✓ Sorriem as duas.
- ✓ V: Sabes que eu ontem faltei à escola porque tive uma festa.
- ✓ J: Tiveste uma festa?
- ✓ V: Sim, porquê? - diz franzindo o sobrolho.
- ✓ J: Olha por nada. Nem me convidaste...
- ✓ V: Pois, não sei... a minha mãe é que sabe quem convida.
- ✓ J: Mas foi uma festa de quê?
- ✓ V: De nada mulher. Foi só para a família.
- ✓ A J pega no meu iPad para ver as fotos. Vai-me perguntando sucessivamente onde foram tiradas ou quem são as pessoas que aparecem. Ao passar as fotos há uma que desperta maior interesse à V.
- ✓ V: Olha... onde é esta?
- ✓ Eu: É em Fátima.
- ✓ Olhou para mim e respirou fundo dizendo: - que linda que estás.
- ✓ Ao fundo houve-se a outra estagiária a dizer que está na hora de arrumar, mas a conversa continua, terminando quando eu saio da casinha.

Anexo 2. Transcrição das vídeo-gravações do segundo contexto

1. Período do dia: Manhã – Aula de Português.

Intervenientes diretos: A2 e A3.

Descrição:

- ✓ A A2 está a fazer o exercício.
- ✓ A A3 coloca a cadeira na parte lateral da mesa da A2.
- ✓ A3: Mas, olha A15 passa-me aí o livro qué' para ajudar a A2.
- ✓ A A2 olha para mim, pensando que vou dizer alguma coisa, mas rapidamente se vira para a frente sorrindo.
- ✓ A A3 fala com o A5 e a A2 observa-a sorrindo.
- ✓ E1: Olha A3, é para ajudar, não é para fazer...
- ✓ A3: Sim!
- ✓ A3: A minha letra é um pouco esquisita...
- ✓ E1: Não faz mal!
- ✓ A3: Olha a minha letra é esquisita. Percebes esta letra?
- ✓ A2: Não! Diz continuando a fazer o exercício.
- ✓ A3: Onde é que tu vais?
- ✓ A A2 aponta com o lápis para o livro e continua a escrever.
- ✓ Vira-se para o A5 e tira-lhe a borracha, apagando.
- ✓ A A3 tira o lápis da mão à A2 para corrigir uma letra e entretanto apaga.
- ✓ A3: Tens que apagar o ponto final. Na chaminé da sala? Ou da chaminé da cozinha?
- ✓ A2: Da cozinha, diz sorrindo.

- ✓ A3: Pois, da cozinha.
- ✓ Aponta para que a A2 escreva.
- ✓ A2: Qué' que estás a fazer?
- ✓ A3: Vou fazer-te mais uma linha.
- ✓ A2: Porquê?
- ✓ A3: Por que não vai caber tudo assim.
- ✓ A3: A criança tapou o menino Jesus com o... ai não. A criança não conseguiu dormir porque tinha pesadelos...
- ✓ A A2 começa a rir-se.
- ✓ Fazendo uma expressão séria a A3 diz: Porque o menino Jesus, porque ele não era Jesus. Ele é menino porque ele tinha acabado de nascer. Não vês que ele está tapado com uma coisa? O menino Jesus estava nu.
- ✓ A A2 sorri para a A3.
- ✓ A3: Então vamos lá escrever... A criança...
- ✓ A A2 começa a escrever e a A3 pergunta-lhe: Onde é que tu tas' a escrever? É no 3.
- ✓ A A2 pega na borracha e apaga o que ela tinha escrito.
- ✓ A A2 escreve e a A3 está atenta a ver o que ela escreve.
- ✓ A A3 começa a falar com o A5 e a A2 observa-os, roendo as unhas, sem intervir.
- ✓ A A3 debruça-se na mesa mostrando o relógio à A2, mas ela não diz nada, continua a roer a unha.
- ✓ A A2 escreve uma resposta e a A3 comenta: O A5 ainda vai aqui (diz apontando).
- ✓ A A3 começa a falar com ele e a A2 continua a escrever.
- ✓ A A3 tira o lápis à A2 e escreve no livro dela.
- ✓ A A3 ajuda o A5 e, a A2 observa-os, rindo-se.
- ✓ A A3 volta para junto da A2.

- ✓ A3: Vamos precisar de outra linha, ai não, não vamos precisar nada, ah sim, vamos precisar, ah não, não vamos precisar... Começa a traçar uma linha.
- ✓ A A2 apenas a observa e sorri.
- ✓ A3: Já está. Escreve aqui, que.
- ✓ A2: Onde é que tu vais?
- ✓ A3: Preciso de estar aqui no meio (entre a A2 e o A5).
- ✓ A3: Precisamos da borracha...
- ✓ A A2 apaga enquanto a A3 ajuda o A5.
- ✓ Enquanto a A3 apaga algo no livro da A2, ela espreita para o livro da A3 de forma a ver as suas respostas.
- ✓ A2: A Criança não conseguia dormir...
- ✓ A A3 apercebe-se que a A2 está a ler a sua resposta no livro e puxa-a para o seu lugar.

Fim da gravação.

Observações de A2 | 10h:21min às 10h:31min | Segunda-feira | 30 de novembro

2. Período do dia: Manhã – Aula de Português.

Intervenientes diretos: A2, A8 e E1.

Descrição:

- ✓ A A2 está a fazer o exercício ao lado do A5.
- ✓ Observa o que se passa à sua volta e para de fazer o exercício.
- ✓ A2: Pode ser “elefante”?
- ✓ E1: Não. Por que não pode?
- ✓ Coloca as mãos à frente da boca e não responde.

- ✓ E1: Aí os sons têm que ser -al, -el, -il, -ol ou -ul, mas não se escreve “ilefante”, escreve-se elefante, com -e.
- ✓ Fica a pensar no que lhe disse, mas não escreve. Espreguiça-se e começa a meter o lápis na boca como se estivesse a fumar.
- ✓ O A8 está junto das letras à procura do “s de sapo”.
- ✓ A2: Não vês o S de sapo? Olha aqui! – diz enquanto se levanta para mostrar onde está.
- ✓ Volta para o lugar e senta-se.
- ✓ Continua a fazer o exercício.
- ✓ Debruça-se na mesa e encosta-se ao A5 para ver o que fez, copiando.
- ✓ A13: A2 olha o meu Pai Natal.
- ✓ A A2 nunca olha para ele apesar de lhe mexer no cabelo.

Fim da gravação.

Observações de A2 | 14h:58min às 15h:08min | Segunda-feira | 30 de novembro

3. Período do dia: Tarde – Aula de Matemática.

Intervenientes diretos: A2, A5 e A13.

Descrição:

- ✓ A A2 está a fazer uma ficha.
- ✓ A2: Quais são os poliedros?
- ✓ Professora A.: Tens que pensar, mas para te ajudar tens o esquema. Nós fizemos um esquema sobre isso, A2.
- ✓ Ela levanta-se e procura na capa o esquema.
- ✓ A13: Eu tenho aqui o esquema.
- ✓ A A2 arruma a capa na mochila, sem ter encontrado o esquema.

- ✓ A13: Aqui tens A2.
- ✓ A A2 começa a ver o esquema com o A13 e começa a fazer o exercício.
- ✓ A5: Olha A2, os poliedros são aqueles que só têm faces planas.
- ✓ A13: Vou guardar o esquema.
- ✓ A2: Não, não, não guardes...
- ✓ A13: Vou ver melhor na tua capa se tens lá o esquema.
- ✓ A A2 continua a fazer a ficha e a ver o esquema do A13.
- ✓ A13: Tens aqui o esquema.
- ✓ A2: Ai tenho? Não esse é da A3. Guarda rápido que ela não gosta que eu mexa nas fichas dela.
- ✓ Senta-se a continua a fazer a ficha.
- ✓ A13: Tu perdes tudo A2. Devias ter o esquema.
- ✓ A2: Por que o esquema está na minha casinha. Ahh, já acabei quase tudo.
- ✓ A2: E1, E1, faces são 5?
- ✓ E1: Sim.
- ✓ A2: Aresta são os pontos? – pergunta ao A5.
- ✓ O A5 não lhe responde.
- ✓ E1: O que são as arestas, A2?
- ✓ A2: Arestas são os riscos.
- ✓ Aceno-lhe dizendo que sim.
- ✓ A2: São 10 arestas.
- ✓ E1: Boa!

Fim da gravação.

4. Período do dia: Tarde – Aula de Matemática.

Intervenientes diretos: A2 e A5.

Descrição:

- ✓ A A2 está a fazer um jogo com o A5.
- ✓ Debruça-se sobre a mesa para se aproximar do A5 para o ver a escrever os números no cartão de jogo.
- ✓ A2: Eu não escrevo porque deixei a minha caneta em casa ao pé da minha mãe.
- ✓ A2: A5 era 20.
- ✓ A5: Ah, sim.
- ✓ Fica a observar a sala.
- ✓ Deita-se em cima da mesa e começa a espreguiçar-se.
- ✓ Ajoelha-se na cadeira.
- ✓ A2: Se virarmos assim o cartão o mais fica uma cruz.
- ✓ Volta a deitar-se em cima da mesa.
- ✓ E1 pede para escreverem o nome atrás do cartão de jogo.
- ✓ A2: Escreve D*D*.
- ✓ A5: Sim e Á*.
- ✓ A A2 começa a sorrir e o A5 também.
- ✓ Volta a deitar-se em cima da mesa.
- ✓ Coloca-se de pé e mostra a camisola que tem vestida por dentro ao A5.
- ✓ A2: Queres ver como é?
- ✓ A5: É de manga cavada.

- ✓ O número que calhou no cartão foi o 29.
- ✓ A2: Olha 30 – 1.
- ✓ A5: 30 – 1 ?
- ✓ A2: Sim. 30 – 1 dá 29.
- ✓ O A5 começa a escrever e a A2 coloca-se de joelhos na cadeira.
- ✓ A2: Ahaha, 32 – 2.
- ✓ A5: Canja.
- ✓ A2: Eu não sei se é canja percebeste? Pensei que ias dizer queijo que era “mais pior”.
- ✓ A2: Gostas de sopa de queijo?
- ✓ A5: Vou escrever o sinal.
- ✓ A2: Não, eu escrevo o menos, tu já escreveste o mais.

Fim da gravação.

Observações de A3 | 12h:14min às 12h:24min | Terça-feira | 10 de novembro

1. Período do dia: Manhã – Aula de Português.

Intervenientes diretos: A3 e E1.

Descrição:

- ✓ A A3 está sentada na ponta da mesa a escrever a receita do bolo.
- ✓ Olha para mim questionando-me.
- ✓ A3: Oh E1, E1, foste tu que fizeste isto? - referindo-se à base do suporte da receita.
- ✓ E1: Fui...
- ✓ A3: Só puseste duas linhas e não cabe tudo.
- ✓ E1: É pouco?

- ✓ A3: É...
 - ✓ E1: Escreve aqui mais em baixo.
 - ✓ Pousa o lápis, pega no estojo e diz-me: - podias ter posto três...Grrr.
 - ✓ E1: Para a próxima tenho isso em atenção.
 - ✓ Tira a régua do estojo para fazer mais linhas na carta da receita.
 - ✓ A3: Tens de primeiro fazer... tens de primeiro fazer isto e ver se cabe ou não e fazes um a mais, fazes um a mais, fazes tu e se não vês que cabe, outra linha... Grrr. Agora tenho que pegar na minha régua e fazer outra linha.
 - ✓ Traça uma linha na receita.
 - ✓ A3: chocolate?! - diz sorrindo e continuando a escrever.
 - ✓ Olhando para mim afirma: já estou a ocupar terceira linha; uma chávena de água de ferver e preciso de mais uma linha - diz enquanto traça a linha.
 - ✓ A3: - Por culpa tua, E1! Ahhh.
 - ✓ A3: - Deixaram? Deixaram? - pergunta ao ver a A7 a escrever no quadro.
 - ✓ E1: Não!.
 - ✓ A3: E1?
 - ✓ Continua a escrever a receita.
 - ✓ Ao ouvir outros colegas a falar comigo diz - só que assim temos que pegar numa chávena de chá e pra' lá.
 - ✓ A3: olha... - diz levantando-se para vir junto de mim.
- A3: Tu ocupaste uma linha a escrever isto... (diz apontando para a folha) e eu também ocupei uma e a resposta vai ser completa, como pediste. - abraça-me e dá-me um beijo. – Retribuo-lhe.
- ✓ E1: Mas tens que fazer letra pequenina...
 - ✓ A3: Porquê?

- ✓ E1: Por que senão não cabe tudo...
- ✓ A3: Vai caber, claro!
- ✓ E1: Vê-lá...
- ✓ A3: É igual a isto, olha, são todas do mesmo tamanho...
- ✓ E1: Mas as linhas podem não ser a mesma quantia, a mesma quantidade.
- ✓ Conta as linhas do modo de preparação da receita.
- ✓ A3: Nove.
- ✓ Conta as linhas que a carta da receita tem.
- ✓ A3: Tem oito linhas, cabe de certeza.
- ✓ E1: Pronto.
- ✓ A3: Isto aqui são oito frases... - diz a ir para o lugar.
- ✓ Chega ao lugar e continua a escrever a receita.
- ✓ Ouve os colegas a dizer que já é meio dia e meio e olha para o relógio e para os colegas, parando de escrever.
- ✓ Recomeça a escrever.

Fim da gravação.

Observações de A3 | 10h:21min às 10h:31min | Terça-feira | 17 de novembro

2. Período do dia: Manhã – Aula de Matemática.

Intervenientes diretos: A3, A7, A11, A20 e E1.

Descrição:

- ✓ A A3 está na mesa e pede que a ajude para ver se está bem o que fez, começando a ler o enunciado.

- ✓ A3: Que dia e que mês vem depois do dia 28 de fevereiro? 1 de março.
- ✓ Aceno-lhe com a cabeça dizendo que sim.
- ✓ A3: Em que dia da semana calhou o dia 28? Domingo.
- ✓ E1: Sim.
- ✓ A3: Quantos dias tiveste aulas? 1, 2, 3, 4, 5 ... 20.
- ✓ E1: Muito bem!
- ✓ A3: Quantos dias não tiveste aulas? 1, 2, 3 ... 9.
- ✓ E1: Isso mesmo.
- ✓ Sorri passando-me a mão no braço.
- ✓ A3: Quantas semanas completas teve este mês? Não sei.
- ✓ E1: Semanas completas... (aponto na folha o que é uma semana completa).
- ✓ A3: Uma, duas, três, quatro.
- ✓ E1: A quarta é completa?
- ✓ A3: Ai, não.
- ✓ E1: Então quantas semanas tem completas?
- ✓ A3: três.
- ✓ E1: Exato, três semanas completas.
- ✓ A20: E1 preciso de ajuda.
- ✓ E1: Já ajudo A20, vai para o teu lugar que já lá vou ter contigo.
- ✓ A3: Para A20, vai embora que a E1 está a ajudar-me.
- ✓ A20: Mas olha é só aqui, a seguir a 28 é 29?
- ✓ E1: Posso dizer-te que o ano não é bissexto.
- ✓ A3: Mas em 2016 fevereiro tem 29.
- ✓ E1: Pois tem e porquê?

- ✓ A3: Por que este ano teve 28.
- ✓ E1: E para o próximo tem 29 porque é...
- ✓ A3: Bissexto.
- ✓ E1: Boa!
- ✓ Começa a sorrir ao que lhe retribuo.
- ✓ A3: A Maria teve teste no dia 6 de fevereiro, sexta-feira, e o professor entregou-o na segunda-feira. Em que dia o entregou? No dia 9.
- ✓ E1: Isso mesmo, dia 9.
- ✓ A3: Agora aqui.
- ✓ E1: Fizeste tudo?
- ✓ Observo a ficha.
- ✓ E1: E este não é?
- ✓ A3: Não.
- ✓ E1: O dois não é?
- ✓ A3: Não, se começa no dois.
- ✓ E1: Pois, incluindo o dois.
- ✓ A3: Ah, então também tenho que pintar o dois.
- ✓ Pega no lápis e pinta o número.
- ✓ E1: E aqui também falta outro, qual?
- ✓ A3: Este.
- ✓ E1: Exato! Por que é de 50 em ...
- ✓ A3: 50.
- ✓ E1: Deste lado está tudo bem e deste? Falta ver este. 50-10...
- ✓ A3: 40. +5, 45 – 3, 42 + 8, 50 – 20, 30. 100 – 20, 80 + 7, 87 + 3, 90 – 40, 50 - 25, 30.

- ✓ E1: Não...
- ✓ A3: Sim.
- ✓ E1: 50 – 25?
- ✓ A3: 50 – 25. Pega no lápis e começa a fazer a conta no papel.
- ✓ Vejo o que está a fazer e verifico que está incorreto.
- ✓ E1: Espera, imagina que tínhamos assim... 50 menos um número, vai dar 25. O que eu disse ontem? Disse que podíamos passar esta parcela para aqui, mais e completar. Esta é a primeira parcela e esta vai ser o resultado. Quanto é que nós temos que somar para dar 50?
- ✓ A3: Então 25, 26, 27 (conta pelos dedos) ... 50. Temos que somar 25.
- ✓ E1: Exatamente. Percebeste A3?
- ✓ A3: Agora sim. Já está tudo. Posso ir ajudar outras pessoas?
- ✓ Aceno-lhe dizendo que sim enquanto corrijo um exercício de outra criança.
- ✓ Dirige-se para junto da A7.
- ✓ A3: A7 não te preocupes que eu vou-te ajudar, diz enquanto chega junto da A7.
- ✓ A A7 está a ler o enunciado e a A3 ouve-a ler.
- ✓ A7: Que dia e que mês vem depois de dia 28?
- ✓ A3: Este é o mês de fevereiro, então olha... (apontando para o calendário afixado na parede). Fevereiro e a seguir...
- ✓ A7: Março, mas é dia 29 de fevereiro de 2015.
- ✓ A3: Não. Pensa melhor. Sabes que o ano não é bissexto.
- ✓ A7: Ai não? Porquê?
- ✓ A3: Não. Só é bissexto para o ano porque vai ter 29 dias.
- ✓ A7: Ah! É 1 de março porque este ano, fevereiro só teve 28 dias.
- ✓ A3: Já percebeste?

- ✓ A7: Sim. E aqui?
- ✓ A A3 lê a pergunta.
- ✓ A A7 começa a procurar a borracha que caiu no chão e levanta-se.
- ✓ A A3 para de ler.
- ✓ A7: Não sei...
- ✓ A3: Ai não sabes? Então... é no 6. Passou o sábado e o domingo. Então segunda-feira seguinte é ...
- ✓ A7: 9. Está certo!
- ✓ A7: Já fiz! Está certo A3?
- ✓ A3: Hã hã.
- ✓ Vai ter com a A11.
- ✓ A3: A11, A11, então aqui... 42 + 8. Então olha para os dedos.
- ✓ A11: 42, 43, 44 ... são 50.
- ✓ A3: Boa, escreve!

Fim da gravação.

Observações de A3 | 09h:22min às 09h:32min | Quarta-feira | 2 de dezembro

3. Período do dia: Manhã – Aula de Português.

Intervenientes diretos: A3 e A8

Descrição:

- ✓ A A3 está na mesa com o A8.
- ✓ A A3 lê o que o A8 fez na ficha de português.
- ✓ A3: Isto já é do modo de preparação.

- ✓ A8: Sim?
- ✓ A3: Sim. Modo de preparação. Apaga lá o 4 que isso já é do modo de preparação.
- ✓ A A3 levanta-se e apaga rapidamente o que o A8 não apagou por andar à procura da borracha.
- ✓ A3: Cálice de vinho do porto.
- ✓ A8: Que é isso?
- ✓ A E2 dá uma explicação e a A3 começa a fazer como a E2 disse que era melhor.
- ✓ Vira-se para o A8 e começa a ler outro ponto da receita.
- ✓ A3: 2,3 dl.
- ✓ A8: O que é nl?
- ✓ A3: Não é nl é dl, isto é um d.
- ✓ A8: O que é dl?
- ✓ A3: Não sei.
- ✓ A8: O quê? Não sabes?
- ✓ E1: Meninos, dl quer dizer decilitros.
- ✓ A3: Decilitros. Então, 2,3 decilitros de água morna. É preparação?
- ✓ A8: É!
- ✓ A3: É preparação, mas se fosse misturar também era.
- ✓ A8: Pois. Olha ainda não fiz o sorteio.
- ✓ A3: Não te preocupes. Amanhã fazemos o sorteio. Estás a perceber?
- ✓ A8: Ok.
- ✓ A3: Então escreve o 11.
- ✓ A8: Vou escrever aqui então. Olha dá-me a borracha.
- ✓ A3: Pra quê?

- ✓ A8: Porque está mal, não está por ordem.
- ✓ A3: Não isso não tem que estar por ordem. Isso não é por ordem.
- ✓ A8: É ao calhas?
- ✓ A3: Sim.
- ✓ E1: Não, não é ao calhas.
- ✓ A3: Não, tu vês aqui e o número que descobres metes aqui, não é preciso fazer 1, 2 e 3.
- ✓ E1: Claro!
- ✓ A8: Ok.
- ✓ A3: Frutos secos. Amêndoas e pinhões.
- ✓ A8: Que é isso?
- ✓ A3: Frutos secos. Ai tenho uma duvida, diz olhando para mim.
- ✓ A3: Isto são ingredientes?
- ✓ E1: Sim.
- ✓ Corrige o trabalho que estava a fazer.
- ✓ A3: Prontos já está. O resto é tudo modo de preparação.
- ✓ Coloca-se de joelhos na cadeira e observa o que se passa.
- ✓ A3: Olha já acabei A8.
- ✓ A3: Agora o resto que escreves aí é o que sobra.
- ✓ Olha para a sua ficha para ver melhor o que tem feito.
- ✓ Vira a folha ao contrário para o A8 não copiar.
- ✓ Pega num rolo de cartão e coloca o relógio à volta deste começando a brincar.
- ✓ A3: A8 achas que está certo?
- ✓ A8: Não sei, corrige tu.

- ✓ E1: Não, não, vêm os dois.
- ✓ A8: Ok! Olha neste primeiro são as bolinhas e depois são os riscos.
- ✓ A3: Então vá vamos ver primeiro as bolinhas.
- ✓ O A8 começa a brincar com os lápis.
- ✓ A3: Oh A8 está a ver isso? – pergunta enquanto lhe tira os lápis.
- ✓ A8: Era só um bocadinho.
- ✓ A3: Não interessa tens que ver o que estou a fazer. Vá...

Fim da gravação.

Observações de A3 | 15h:20min às 15h:30min | Quarta-feira | 2 de dezembro

4. Período do dia: Tarde – Aula de Matemática.

Intervenientes diretos: A3 e A8

Descrição:

- ✓ A A3 está na mesa com o A8.
- ✓ Começa a preencher o calendário.
- ✓ A3: Já acabei tudo, só me falta o desenho – diz ao A8 que está ao seu lado.
- ✓ Começa a fazer o desenho.
- ✓ A3: Não consigo fazer fogo. Sabes fazer fogo A8?
- ✓ A8: Quê?
- ✓ A3: Sabes fazer fogo?
- ✓ A8: Hã?
- ✓ A3: Sabes fazer fogo? – Sussurra-lhe ao ouvido.
- ✓ A8: Sei.

- ✓ A3: Então depois fazes-me?
- ✓ A8: Sim!
- ✓ A3: Está bem. Obrigada!
- ✓ Coloca-se de joelhos na cadeira para ver mais de perto como o A8 faz o fogo.
- ✓ A8: Estás a ver como é? Só que aqui o fogo está a levantar bué.
- ✓ A A3 senta-se direita e continua a fazer o desenho.
- ✓ A A7 aproxima-se da A3 e vê o que ela fez.
- ✓ A7: Já sei o que vou fazer.
- ✓ A3: Ei, estás-me a imitar.
- ✓ A7: Não!
- ✓ A8: O quê?
- ✓ A3: Nada, também estás-me a imitar.
- ✓ A7: Não, não vou nada.
- ✓ A3: Não, eu estava a falar com o A8.
- ✓ A3: O meu é quase mais giro que o teu!
- ✓ A8: O quê?
- ✓ A3: O meu é quase mais giro que o teu.
- ✓ A8: Eu não ouvi muito bem.
- ✓ A3: O meu é quase mais giro que o teu. Olha vou fazer aqui o presépio e vou meter os presentes aqui em baixo.
- ✓ A8: Eu não!
- ✓ A3: Oh, vou meter o Pai Natal a pôr um presente.
- ✓ A7: Olha para esta casa...
- ✓ A3: O meu está mais giro.

- ✓ A8: Emprestas-me os teus lápis de cera num instante?
- ✓ A3: Não, só te empresto estes.
- ✓ A8: Hã?
- ✓ A3: Só te empresto estes.
- ✓ A8: Oh, tu também A3.
- ✓ A A3 continua a fazer o seu desenho enquanto o A8 fala com a A7.
- ✓ A3: Onde está aquela professora?
- ✓ A3: Ah, já sei. Está na sala dos professores ou ao pé da secretaria da Doutora **.
- ✓ A8: Ou da doutora...
- ✓ A3: Sim, ou da *.
- ✓ A8: Por que é que toda a gente lhe costuma chamar doutora?
- ✓ A3: Por que ela é a diretora desta escola, então nós chamamos-lhe doutora.
- ✓ A8: Ah, mas ela não é chefe desta escola.
- ✓ A3: É, é. Foi ela que mandou arranjar esta escola, foi ela que a comprou!
- ✓ A8: E quantos euros é que ela deu?
- ✓ A3: Não sei.
- ✓ A7: Quem?
- ✓ A3: A **, a doutora, a doutora ** é que mandou fazer esta escola e foi ela que a comprou.
- ✓ A7: Pensava que foi a ****.
- ✓ A3: Sabes que a minha mãe viu?
- ✓ A7: Tu eras nascida A3?
- ✓ A3: Esta escola foi criada em 2009.
- ✓ A7: Não.

- ✓ A3: Espera foi em 2008. Não. Esta escola foi criada em 2011.
- ✓ Continua a fazer o desenho do calendário.
- ✓ A8: Já montaste a tua árvore?
- ✓ A3: Eu já montei em casa do meu pai.
- ✓ A7: Eu também já montei.

Fim da gravação.

Observações de A7 | 12h:14min às 12h:24min | Terça-feira | 17 de novembro

1. Período do dia: Manhã – Aula de Português.

Intervenientes diretos: A7, A20 e E1 e E2.

Descrição:

- ✓ A A7 está a desenhar o Menino Jesus.
- ✓ Olha para mim e depois para E2.
- ✓ A7: Posso... Olha... - diz-me virando a página.
- ✓ A7: Já fiz! – diz olhando para mim.
- ✓ A7: E agora... (começa a escrever).
- ✓ A7: Já está!
- ✓ A7: Olha E1, já podes dar-me um autocolante?
- ✓ Abano a cabeça em sentido negativo.
- ✓ A7: Só quando fizer este?
- ✓ Abano a cabeça em sentido afirmativo.
- ✓ A7: Quando é que vamos fazer? Aqui é ovelha, porque olha, O-VE-LHA.
- ✓ E1: Vamos fazer quando a E2 pedir.
- ✓ A7: Vês? O-VE-LHA.

- ✓ Toca na A11 e diz-lhe: Olha é memo' ovelha, O-VE-LHA.
- ✓ A A11 olha para o livro da A7.
- ✓ A7: O-VE-LHA.
- ✓ A A11 olha mais perto para o livro e a A7 diz: Tá certo!
- ✓ A7: Não é E1? É ovelha... (coloca a escova dos dentes na boca).
- ✓ E1: É!
- ✓ A7: Vou dizer à E2.
- ✓ Vai ter com a E2.
- ✓ A7: E2...E2... Já sei qual é. É ovelha!
- ✓ E2: Olha, vou fingir que não ouvi.
- ✓ A7: ah!
- ✓ Vem para o lugar e apaga a palavra que tinha escrito (tira a escova da boca).
- ✓ A7: Tira-me uma foto, diz sorrindo para a câmara.
- ✓ Volta a colocar a escova na boca e passado algum tempo arruma-a na mochila.
- ✓ A E2 começa a fazer a correção do exercício e a A7 mantém-se sentada, colocando o dedo no ar para responder.
- ✓ Pega numa caneta e começa a fazer pintas no livro.
- ✓ Olha para mim e começa a sorrir.
- ✓ Ouve atenta a conversa entre os colegas na turma.
- ✓ A7: O Jesus é nosso irmão, não gozem com o nome dele.
- ✓ A7: Tas' a filmar E1?
- ✓ E1: Não...
- ✓ A7: Então tás' a fazer o quê?
- ✓ E1: Estou só a ver-te. Tá' atenta... está atenta.

- ✓ A7: Mas deixa ver...
- ✓ E1: Não!
- ✓ E1 pede para que façam outro exercício, o que a A7 lhe dissera que era a palavra ovelha.
- ✓ A7: E1 anda cá! 1. Local onde está deitado o menino Jesus (coça a cabeça com o lápis).
- ✓ E1: Qual é?
- ✓ A7: Ai! Já não me lembro, mas eu sei...
- ✓ E1: Está no texto.
- ✓ Vai ao texto procurar.
- ✓ A7: Só que o texto está muito grande e eu não sei.
- ✓ E1: É uma palavra que tens sublinhada, no texto.
- ✓ A7: Hum, esta! (Sorri, aponta para a palavra que é e escreve-a).
- ✓ A7: “Manjedora”?
- ✓ E1: Escreve bem. Escreve igual ao que está lá A7.
- ✓ O A20 vem ao livro da A7 e aponta com o lápis para o exercício.
- ✓ A20: Han, eu ainda só fiz esta, esta, esta e esta. Falta-me esta 4.
- ✓ A A7 afasta-o com o braço sem falar com ele.
- ✓ Olha para mim.
- ✓ E1: Vê como está escrito. Vê se tá igual.
- ✓ Apaga e escreve como está no livro.
- ✓ A7: Assim! - Diz-me sorrindo, batendo com a mão na cabeça.
- ✓ E1: Certo!
- ✓ Lê em voz alta – aquilo que o menino Jesus colocou na chaminé.

- ✓ A7: Olha eu vou ler e tu tens d'ouvir: aquilo que o menino Jesus colocou, coloca, coloca na chaminé.
- ✓ E1: o que é?
- ✓ A7: Árvore de Natal. Ai, presentes...
- ✓ E1: Vê-lá se é isso. Vê, tens que ver.
- ✓ Acaba de escrever: Tá certo. Presentes.
- ✓ A7: Nome do material de limpar os óculos"...
- ✓ E1: Óculos...
- ✓ A7: Óculos da avó Olívia.
- ✓ E1: Como é que se chama?
- ✓ A7: Pano.
- ✓ E1: O nome do material... o tecido, tinha um nome.
- ✓ Olha para o texto.
- ✓ E1: que está aí no texto.
- ✓ A7: Nuzinho.
- ✓ E1: Como?
- ✓ A7: Nuzinho.
- ✓ E1: Não...
- ✓ A7: Não sei.
- ✓ Aponto para a frase em que está.
- ✓ A7: Cá-mur-ja.
- ✓ E1: Camurça. É só copiar para aí para o crucigrama.
- ✓ A7: 5.
- ✓ A A11 começa a falar...

- ✓ A7: Chiu quero ler A11.
- ✓ Lê baixo, olha para mim e começa a escrever.
- ✓ A7: Já está. Agora podes dar-me um autocolante?

Fim da gravação.

Observações de A7 | 09h:54min às 10h:04min | Terça-feira | 24 de novembro

2. Período do dia: Manhã – Aula de Matemática.

Intervenientes diretos: A7, A1, A4 e E1 e E2.

Descrição:

- ✓ A A7 está a resolver um desafio de matemática.
- ✓ A7: Ei! E2, E2... - diz apontando para a câmara.
- ✓ Continua a resolver o desafio.
- ✓ A A1 vem ter com a A7.
- ✓ A1: Emprestas-me o vermelho?
- ✓ A7: Tu tens.
- ✓ A1: Lápis de cera.
- ✓ A A7 empresta o lápis à A1.
- ✓ A7: E1, E1.
- ✓ A7: Qual é as cores?
- ✓ E1: As cores são o que está lá escrito.
- ✓ Começa a ler para ver quais as cores.
- ✓ Tira da caixa as cores que vai precisar.
- ✓ Olha para mim e começa a apontar.

- ✓ A7: E2 a E1 está a filmar.
- ✓ Senta-se e começa a fazer o exercício.
- ✓ A7: Olha, alguém me rou..., alguém me tirou, alguém me roubou o branco.
- ✓ E2: roubou? Diz-se roubar?
- ✓ Abana a cabeça em sentido negativo.
- ✓ E2: Alguém...
- ✓ A7: Tirou.
- ✓ E2: Olha aí. Olha aqui.
- ✓ A7: Mas eu quero lápis de cor.
- ✓ E2: Ai lápis de cor.
- ✓ A11: E tu não tinhas dantes.
- ✓ A7: Eu tinha, só que depois alguém tirou.
- ✓ Continua a procurar o lápis, enquanto observa o que se passa à sua volta..
- ✓ Senta-se e começa a fazer o exercício.
- ✓ A A1 começa a fazer brincadeiras para a câmara e a A7 diz-lhe: isto é um vídeo.
- ✓ Eu explico à A11 e a A7 intervém.
- ✓ A7: Olha, olha é fácil...
- ✓ Enquanto falo com a A11 e explico a sequência de 2 em 2 a A4 aproxima-se.
- ✓ A4: O que é que é para fazer aqui? Já fiz tudo. Tudo.
- ✓ A7: Oh' mostra.
- ✓ A A4 mostra e a A7 comenta: - E!
- ✓ Observa os colegas.
- ✓ A7: A4 tira isso daí que eu assim vejo tudo, é muito fácil de decorar.

- ✓ A7: Olha é pra' pintar este, este, este, isto tudo. Depois é pra' pintar este todo. Depois esta aqui é toda de vermelho. É certo não é?
- ✓ A4: Tu viste?
- ✓ A7: Hum, hum.
- ✓ A4: Mas não sabes mais.
- ✓ A7: Sei, sei. Depois aqui é muitas cores.

Fim da gravação.

Observações de A7 | 09h:46min às 09h:56min | Segunda-feira | 30 de novembro

3. Período do dia: Manhã – Aula de Português.

Intervenientes diretos: A7, E1 e E2

Descrição:

- ✓ A A7 está a resolver um exercício no livro.
- ✓ A11: É o Pai Natal dos Coelhos.
- ✓ A7: Não podes, já há aqui. Não podes.
- ✓ Olha para a câmara e sorri.
- ✓ Continua a fazer o exercício.
- ✓ A7: Podes-me ajudar?
- ✓ Professora A.: Pensa primeiro.
- ✓ A7: Ah!
- ✓ Pensou durante algum tempo no que está no livro e dirige-se para junto do A14.
- ✓ A7: A14*nho, eu fiz assim.
- ✓ A14: Eu escrevi aqui, o Pai Natal das focas leva os presentes no nariz.

- ✓ A7: No nariz. Ahah.
- ✓ A14: Aqui escrevi, o Pai Natal dos cangurus leva os presentes na sua bossa.
- ✓ A7: Pois era isso que eu ia escrever. Imitador.
- ✓ A14: Não imitei não, fui eu que te disse!
- ✓ Pega no lápis e escreve o que o A14 lhe tinha dito.
- ✓ A7: O Pai Natal dos golfinhos... podes-me dizer como se escreve golfinhos?
- ✓ E1: Gol-... Estás a ver A7 como consegues?
- ✓ Continua a fazer a atividade.
- ✓ A7: Já me esqueci o que eu ia escrever. Como é que se escreve costas?
- ✓ E1: Cos-tas.
- ✓ A7: E como se escreve -cos?
- ✓ E1: Cos, que letras terá?
- ✓ A7: O c, o ó e depois não sei.
- ✓ E1: Cos...
- ✓ A7: Ah! Já fiz. Posso fazer um desenho? Já fiz, já fiz.
- ✓ A7: E2 posso fazer um desenho?
- ✓ E2: Já terminaste?
- ✓ Acenando com a cabeça a A7 disse que sim.
- ✓ E2: Mesmo?
- ✓ A7: Sim.
- ✓ E2: Deixa-me ver.
- ✓ A7: A Ariana já viu.
- ✓ E2: Ok. Eu vou confirmar.
- ✓ A7: Oh! Tá' bem.

- ✓ E2: Entrega? É assim?
- ✓ A7: Não.
- ✓ E2: Então, como é que tu dizes?
- ✓ A7: Entrega.
- ✓ E2: Apaga e escreve então.
- ✓ A7: Já está, já está.
- ✓ E2: Bolsa.
- ✓ A A7 apaga e corrige.
- ✓ A7: Posso fazer um desenho?
- ✓ E2: Podes, mas sobre os animais.
- ✓ A7: Lé!
- ✓ Vai a correr buscar uma folha branca.
- ✓ Fica a observar o peixe. Passado algum tempo vai para a mesa.
- ✓ Pousa a folha e começa a desenhar.
- ✓ A7: Olha E2, é sobre o que eu escrevi? Ou é sobre o texto?
- ✓ E2: Pode ser o que tu queiras, desde que seja um animal que esteja aí.
- ✓ Em pé, começa a desenhar.
- ✓ A7: Como se desenha um golfinho? Eu depois de corrigir quero fazer o golfinho, os golfinhos!
- ✓ E2: Acabam depois.
- ✓ A7: Mas eu queria fazer os golfinhos.
- ✓ E2: Acabam depois se houver tempo.
- ✓ A7: Eu vou treinar os golfinhos. Como é que se desenharam golfinhos?

Fim da gravação.

4. Período do dia: Manhã – Aula de Matemática.

Intervenientes diretos: A7, E1

Descrição:

- ✓ A A7 está a caminhar na sala depois de ter ido buscar o corretor e o A14 interpela-a.
- ✓ A7: É da A10.
- ✓ A14: Não, não...
- ✓ A1: Ela foi buscar o corretor, deixa ela apagar.
- ✓ A14: Não, não. Fazias assim...
- ✓ A7: Para A14, vou apagar.
- ✓ A A7 começa a apagar o que quer no cartão do jogo.
- ✓ A14: Estou a dizer-te não sabes usar.
- ✓ A1: Tens que passar melhor. Falta ali, ainda tem vermelho.
- ✓ A7: Eu sei, mas olha não há problema.
- ✓ A A7 termina o que estava a apagar e devolve o corretor à A10.
- ✓ A15: Agora deixa secar.
- ✓ A7: Mas porque é que temos dois cartões?
- ✓ E1: Um é para a adição e outro é para a subtração.
- ✓ A7: Este é de quê?
- ✓ E1: Tens que ver.
- ✓ A7: Este era o que vocês tinham A1 e A15?
- ✓ A15: Era.
- ✓ A A10 vem ao meu encontro.

- ✓ A10: Posso ir para ao pé da Maria?
- ✓ A7: Anda lá, deixa ela ir para ao pé da A11 para eu ir para ao pé do A15 pra' sempre...
- ✓ E1: Agora não A7 ficas no mesmo lugar.
- ✓ A7: Olha mas assim nós não chateávamos.
- ✓ E1: Agora não A7.
- ✓ A7: E depois? Posso levar as coisas?
- ✓ E1: Não sei, depois tenho que ver.
- ✓ Acena com a cabeça em sentido afirmativo.
- ✓ Anda pela sala a ver o que os colegas fazem, sem comunicar com ninguém.
- ✓ Volta junto de mim.
- ✓ A7: Por favor professora A. agora...
- ✓ E1: Olha o A15, pergunta-lhe pelo cartão e terminem o jogo.
- ✓ A7: Tens o cartão?
- ✓ A15: Não sei do que estás a falar.
- ✓ A7: Do cartão, daquele branco.
- ✓ A15: Ai... Não!
- ✓ A A7 vai à sua mesa para procurar algo na caixa dos lápis.
- ✓ Vai junto do A5 e diz-lhe um segredo ao ouvido e volta para a mesa do A15.
- ✓ Começa a sorrir para a câmara.
- ✓ Vai novamente à sua mesa e abre a caixa dos lápis.
- ✓ A7: O crocodilo Tic-Tac?
- ✓ Dirige-se junto do A9.
- ✓ A7: É A9, o crocodilo Tic-Tac...
- ✓ A9: Olha, olha ele tem comichão.

- ✓ A A7 pega no brinquedo e trá-lo com ela ao ombro, abrindo-lhe e fechando a boca.
- ✓ Movimenta-se livremente pela sala.
- ✓ A7: Já sabes se posso trocar para a mesa do A15?
- ✓ E1: Não...
- ✓ A A7 pega num cartão do Jogo do 24.
- ✓ Começa a dançar e a cantar junto à mesa do A15.
- ✓ Faz caretas para a câmara.
- ✓ Senta-se na cadeira e deita-se.
- ✓ Levanta-se e observa o que a A1 está a fazer com o Jogo.
- ✓ A7: E1, ela está a fingir que está a apagar. Ela está a mentir.
- ✓ Fica na cadeira na mesa ao lado do A15.
- ✓ A7: Anda lá, deixa-me mudar para a mesa do A15.
- ✓ E1: Não!
- ✓ Pega num lápis que está no chão e vai colocá-lo na sua mesa.
- ✓ Quando estava tudo arrumado ao virar-se para vir ter comigo, deixou cair os lápis todos no chão.
- ✓ Começou a apanhá-los.
- ✓ Apanhou uma caneta e foi ter com o A15.
- ✓ A7: Olha A15, o que eu tenho.
- ✓ Começa a riscar a régua ao A15.
- ✓ O A15 faz um movimento a fingir que vai bater na mão da A7.
- ✓ A7: Eu não risquei. A caneta está fechada.
- ✓ A15: Está riscada!
- ✓ A7: A caneta está fechada, vês? Eu só fiz assim (exemplifica).

- ✓ Levanta-se e começa a dançar junto ao A15.
- ✓ A7: Podemos fazer um desenho? Quem já acabou?
- ✓ E1: Já está na hora de ir almoçar.

Fim da gravação.

Observações de A15 | 09h:16min às 09h:26min | Terça-feira | 17 de novembro

1. Período do dia: Manhã – Aula de Matemática.

Intervenientes diretos: A15 e A3.

Descrição:

- ✓ O A15 está na mesa ao lado da A3.
- ✓ Coça os olhos, olha para o livro da A3 e olha para o seu livro.
- ✓ Começa a fazer um exercício.
- ✓ O A15 olha para o livro da A3 e copia o exercício.
- ✓ Deita a cabeça na mesa em cima do braço e boceja, brincando com o lápis.
- ✓ Continua a fazer o exercício.
- ✓ Debruça-se na mesa e olha para o que a A3 está a fazer, escrevendo o mesmo no livro dele.
- ✓ A A3 termina o seu trabalho e olha para o livro do A15.
- ✓ Debruça-se na mesa para ajudar o A15 mesmo sem que este tenha pedido.
- ✓ A3: Quantas raparigas responderam a este inquérito? Aqui tá' 12 não tá'?
- ✓ O A15 pega na borracha e apaga o que tem escrito.
- ✓ A3: Quantas é que ainda faltam aqui?
- ✓ O A15 escreve e a A3 observa-o.

- ✓ A3: Agora, 6+1?
- ✓ A15: 7, 70.
- ✓ A3: +2? 70+2?
- ✓ O A15 fica a olhar para a A3.
- ✓ A3: 71, 72.
- ✓ O A15 começa a escrever, mas a A3 pega no lápis para lhe explicar como deve pensar.
- ✓ A3: Igual a... aguarda que o A15 lhe responda.
- ✓ A3: 72, A15.
- ✓ A3: Neste grupo há mais rapazes ou raparigas? Quantos a mais?
- ✓ Como o A15 não responde, o A3 explica.
- ✓ A3: Então olha, mais rapazes ou mais raparigas? Primeiro, vais fazer aqui os rapazes 15+7 e depois vais fazer quantas raparigas, 6+12.

Fim da gravação.

Observações de A15 | 11h:45min às 11h:55min | Terça-feira | 17 de novembro

2. Período do dia: Manhã – Aula de Português.

Intervenientes diretos: A15, A3 e A8.

Descrição:

- ✓ O A15 está na mesa ao lado da A3.
- ✓ A A3 aponta para o livro do A15 e pergunta: é um... é uma... é um *croissant*?
- ✓ O A15 acena em sentido afirmativo, com a cabeça pousada em cima da mesa.
- ✓ A3: é um chocolate? Então o que é isto tudo? Saco, calças, saia, pijama...
- ✓ O A15 permanece debruçado na mesa e não dá qualquer resposta.

- ✓ A3: O qué' que eles são? O qué que tu tas' vestido agora? O qué' que tu tens vestido?
O qué' que tu tens vestido agora? O qué' que tu tens vestido agora?
- ✓ O A15 continua na mesma posição e apenas ouve o que a A3 lhe diz.
- ✓ A3: Tens uma batata vestida? O A15 sorri.
- ✓ A3: O que é que tens vestido agora? Atão', isso é uma batata vestida... Isso tem um nome.
- ✓ A3: Oh, A15, tu vais prá' cama, tu vais vestir uma batata pra' dormir?
- ✓ A15: Pijama.
- ✓ A3: E o qué' que é o pijama?
- ✓ A15: Roupa.
- ✓ A3: Vestuário ou roupa? Escreve só uma peça de vestuário ou roupa. Tu não percebeste? Eu tava-te' a dizer "isto é uma batata?" para tu perceberes, porque tu não vais vestir uma batata, tu vais vestir roupa. Tu não vais vestir uma batata, tu vais vestir roupa, por isso é que tem de ser... Pronto, então vá lá, escreve.
- ✓ O A15 vai para começar a escrever, mas fica a pensar.
- ✓ A3: Rou-pa.
- ✓ O A15 começa a escrever algo no exercício de baixo e a A3 interrompe-o.
- ✓ A3: Na, na, na, na. Não podes coisar sem pensar, diz enquanto apaga o que o A15 tinha escrito.
- ✓ O A15 começa a responder a outra questão e a A13 interpela-o dizendo-lhe "não podes responder antes de ler".
- ✓ A15: Posso, posso.
- ✓ Tirando-lhe o lápis, o A15 diz: para A3, para A3, dá-me o lápis.
- ✓ Levantando-se a A3 deu o lápis ao A15.
- ✓ A15: tenho três lápis.

- ✓ O A15 continua a escrever e quando acaba vira-se para trás, observando o que o A9 está a fazer.
- ✓ Vira-se para a frente e encosta-se às costas da cadeira. Atira o lápis para o chão propositadamente e apanha-o.
- ✓ Levanta-se e gatinha pelo chão.
- ✓ A15: é presente, presente, presente.
- ✓ A3: Isso não vale, estavas a dizer a resposta da segunda ao A8.
- ✓ A15: Não, não estava.
- ✓ A8: Não, não, eu nem estava a ouvir nada.
- ✓ A A3 e o A8 conversam e o A15 apenas os ouve, debruçado sobre a mesa.
- ✓ A3: Eu ouvi-te A15, não sou surda.
- ✓ A15: Não ouviste nada, tu não tens orelhas.
- ✓ A3: Não digas que eu não tenho orelhas, porque eu tenho.

Fim da gravação.

Observações de A15 | 15h:40min às 15h:50min | Segunda-feira | 30 de novembro

3. Período do dia: Tarde – Aula de Matemática.

Intervenientes diretos: A15, A14 e A8.

Descrição:

- ✓ O A15 está sentado na sua mesa ao lado do A8.
- ✓ A15: Na, na...
- ✓ A8: Então, oh conta.
- ✓ O A15 começou a contar as faces de um sólido geométrico.
- ✓ A15: 1, 2, 3 ...

- ✓ A8: As faces são estas, 1, 2, 3...
- ✓ A15: para, eu tava' a contar assim.
- ✓ A8: Oi, não sabes.
- ✓ A15: Blá, blá, blá.
- ✓ Debruça-se sobre a mesa e continua a contar.
- ✓ A8: Eu disse que era 6.
- ✓ A15: Na, na, é 5.
- ✓ A8: Ah, então pra' que é que vais buscar a borracha?
- ✓ O A14 aproxima-se e observa o trabalho do A15.
- ✓ A14: Tá' mal.
- ✓ A15: Para.
- ✓ A8: Pois tá' são 6.
- ✓ O A15 continua a fazer a ficha sem dar importância ao que os colegas dizem.
- ✓ Atento à conversa dos colegas interrompe-os.
- ✓ A15: as de baixo são a base. Então?
- ✓ A8: 7.
- ✓ A15: As de baixo são a base.
- ✓ A14: E aqui achas que são 9?
- ✓ O A15 começa a olhar para a ficha e apaga.
- ✓ A14: Olha, oh vai ver aqui...
- ✓ A15: para!
- ✓ A14: Olha espera, não achas que aqui no livro de matemática, aqui na página 45 há esse sólido?
- ✓ A15: É nove!

- ✓ A14: Olha, olha, oh vê...
- ✓ A15: 9, 9, 9.
- ✓ Ao ver o que o A14 lhe mostrou no livro, o A15 apaga o que tinha escrito e coloca o correto.
- ✓ O A14 traz a pirâmide para o A15 contar as faces e as arestas.
- ✓ A15: Vou ver se tá' correto.
- ✓ Começa a contar, vendo através do sólido.
- ✓ A14: Olha eu acho que aqui é o 6, sabes porquê? Olha. Então a face é o quê? Diz-me.
- ✓ O A15 nunca respondeu ao A14, tendo-se ido sentar.
- ✓ O A15 continua a fazer a ficha.
- ✓ Interrompe o que está a fazer e começa a fazer caretas.
- ✓ Recomeça a fazer a atividade.

Fim da gravação.

Observações de A15 | 10h:11min às 10h:21min | Quarta-feira | 2 de dezembro

4. Período do dia: Manhã – Aula de Português.

Intervenientes diretos: A15

Descrição:

- ✓ O A15 está sentado na sua mesa.
- ✓ Está a fazer o exercício e começa a cantar.
- ✓ Passado algum tempo começa a dizer palavras soltas sobre o que está a escrever.
- ✓ Continua a fazer o exercício.
- ✓ Levanta-se e faz a atividade em pé, colocando-se ao lado da mesa.

- ✓ Para e observa o que se passa em seu redor.
- ✓ Faz caretas para o livro enquanto vê outras páginas.
- ✓ A A1 aproxima-se.
- ✓ A1: A15, empresta-me o vermelho.
- ✓ Apressadamente o A15 fecha a caixa onde estão os lápis dizendo-lhe que não.
- ✓ A A1 tenta abrir a caixa do A15.
- ✓ A15: para A1!
- ✓ A A1 tenta dar-lhe um beijo e o A15 afasta-se.
- ✓ A15: para A1.
- ✓ A A1 afasta-se.
- ✓ O A15 levanta-se a ajoelha-se no chão.
- ✓ Levanta-se e volta-se a sentar.
- ✓ Recomeça a atividade que estava a fazer.

Fim da gravação.

Observações de A16 | 11h:39min às 11h:49min | Terça-feira | 10 de novembro

1. Período do dia: Manhã – Aula de Português.

Intervenientes diretos: A16 e A10.

Descrição:

- ✓ O A16 está sentado na mesa ao lado da A10.
- ✓ Baixa-se para espreitar para baixo da mesa.
- ✓ A A10 bate-lhe nas costas e ele coloca-se bem, novamente.

- ✓ Começa a abrir e a fechar a boca fazendo sons, como se estivesse a imitar um animal, sempre virado para a A10. Coloca a língua de fora.
- ✓ O professor titular apercebe-se que estão distraídos à correção do exercício e dirige-se a eles (A16 e A10).
- ✓ Eleva a folha para ler o exercício e logo de seguida pousa-a na mesa.
- ✓ Coloca a borracha na testa e de seguida na boca, deixando-a cair na mesa.
- ✓ A A10 escreve na folha e o A16 olha para o que ela faz.
- ✓ Levanta-se e fica a olhar fixamente para a A7, assim como ela para ele.
- ✓ Coloca um bocado de papel no lábio e começa a metê-lo dentro da boca.
- ✓ Toca na A10 para a chamar, mas ela movimenta o braço para que ele perceba que não quer saber.
- ✓ Começa a brincar novamente com o papel na boca, tira-o da boca e tenta colá-lo no braço da A10.
- ✓ O papel cai e fica na cadeira da A10. Esta passa-o para a cadeira do A16 e ele com o dedo tenta apanhá-lo. Apanha o papel e volta a atirá-lo para a cadeira da A10.
- ✓ Ela apanha-o e coloca-o na cadeira do A16, de novo.
- ✓ Ele pega nele e coloca-o na boca.
- ✓ Tira-o da boca e tenta colocá-lo no braço da A10. Ela pede para que esteja quieto e ele começa a fazer caretas.
- ✓ Ainda com o papel na mão, volta a tentar colá-lo no braço da A10.
- ✓ A A10 apanha-o e mostra-lhe que o tem.
- ✓ Pega no lápis e escreve a resposta ao exercício que estamos a fazer.
- ✓ Enquanto o A16 escreve a A10 coloca um objeto na boca e toca-lhe no braço. O A16 não olha para ela e continua a escrever.
- ✓ A16: “Eu estou a meter com muita força”, diz levantando a folha para eu ver as letras carregadas.

- ✓ A16: “O quê? A C? Verdadeiro!”, diz como se estivesse a falar consigo próprio.
- ✓ Vira-se para trás e diz “Para” ao A14.
- ✓ Professor: “O que se passa A14?”
- ✓ A16: “O A14 tava-me’ a mandar pontapés na mochila”.
- ✓ Volta-se de novo para a frente e continua a escrever.
- ✓ Pousa o lápis e recostando-se na cadeira coloca os braços atrás da cabeça.
- ✓ Volta a escrever e vira a folha na minha direção perguntando “é assim?”.
- ✓ Levanta a folha sobre a cabeça e abana-a de um lado para o outro.

Fim da gravação.

Observações de A16 | 09h:41min às 09h:51min | Quarta-feira | 18 de novembro

2. Período do dia: Manhã – Aula de Português.

Intervenientes diretos: A16 e A7.

Descrição:

- ✓ O A16 está sentado na mesa ao lado da A10 a fazer uma atividade do manual.
- ✓ Olha para o livro da A19 e continua a fazer o exercício.
- ✓ Olha para a câmara e sorri.
- ✓ A A7 chega perto da mesa do A16 e começa a dançar.
- ✓ A16: Para A7!
- ✓ Ela continua a dançar e o A16 não lhe dá atenção, acabando por se ir sentar.
- ✓ Continua o exercício que está a fazer.
- ✓ Olha à sua volta para observar os colegas.
- ✓ Coloca o livro à sua frente, ao alto, e começa a escrever na folha de rascunho.

Fim da gravação.

Observações de A16 | 10h:05min às 10h:15min | Terça-feira | 24 de novembro

3. Período do dia: Manhã – Aula de Matemática.

Intervenientes diretos: A16, A12, A10 e E1.

Descrição:

- ✓ O A16 está sentado ao lado da A10 e da A12.
- ✓ A16: Txi, que fixe! Olha..., diz virando a folha para a câmara.
- ✓ Olha para a ficha e fica com ar pensativo.
- ✓ A16: A10 a minha borracha?
- ✓ A10: Está aqui, toma.
- ✓ A12: Olha aqui.
- ✓ O A16 olha para a folha da amiga e vê o que ela já fez.
- ✓ Olha para a borracha que a A10 lhe deu.
- ✓ A16: É! Esta borracha não é minha, tem um agrafo.
- ✓ A12: E1, aquela borracha é tua?
- ✓ Aceno-lhe dizendo que não.
- ✓ A12: A10, Leonor a tua borracha tem um agrafo.
- ✓ A A10 pega na borracha, tira o agrafo e volta a emprestar ao A16.
- ✓ Continua a fazer a ficha, contando pelos dedos.
- ✓ E1: Rafael, de 5 em 5.
- ✓ A16: Ah!
- ✓ E1: 5, 10 ...
- ✓ A16: 15...

- ✓ E1: Isso mesmo!
- ✓ A12: Olha E1 está giro? Está giro?
- ✓ A16: Deixa ver.
- ✓ Começa a fazer sons enquanto faz a atividade.
- ✓ A16: Trinquei a língua. Ai!
- ✓ Volta à atividade, enquanto canta.
- ✓ Observa os colegas à sua volta.
- ✓ A16: Já sei, vai dar ao 100.
- ✓ A12: Olha que falta-te a cor de laranja.
- ✓ A16: Falta o quê?
- ✓ A12: Falta, falta.
- ✓ Debruça-se na mesa para ver a ficha da A12.
- ✓ Continua a pintar a sua ficha.
- ✓ Levanta a folha.
- ✓ A16: Ehhhh... Laranja. O meu laranja?, pergunta à A12.
- ✓ A12: Tenho eu.
- ✓ A10: Eu empresto-te o meu.
- ✓ A16: De 50 em 50 é mais difícil. Preciso de ajuda para 50 em 50.
- ✓ E1: 50 em 50 como é que se faz?
- ✓ A16: 50.
- ✓ E1: e mais 50? Para que número vai a seguir?
- ✓ A16: 90.
- ✓ E1: É? 50 mais 40?
- ✓ A12: 90.

- ✓ E1: Mas não é o 90 que nós queremos.
- ✓ A16: 100.
- ✓ Passado algum tempo termina a atividade.
- ✓ A16: Olha tá bem? Aqui no azul fiz assim.
- ✓ E1: É só para pintar de 50 em 50, a começar no 50. Rodeamos o 50 e rodeamos qual, mais?
- ✓ A16: Já rodeei.
- ✓ E1: O 50, mas não são esses todos. É de 50 em 50.
- ✓ A16: Ahhh...
- ✓ E1: O coelho está no ponto 50 e quer dar mais 50 saltos. Chega a que número?
- ✓ A16: 100.
- ✓ E1: Claro, é o 50 e o ...
- ✓ A16: 100.
- ✓ E1: Claro!
- ✓ A16: Vou rodear o 50 e o 100. Já está!

Fim da gravação.

Observações de A16 | 15h:17min às 15h:27min | Segunda-feira | 30 de novembro

4. Período do dia: Tarde – Aula de Matemática.

Intervenientes diretos: A16, A10, A12 e E1.

Descrição:

- ✓ O A16 está a fazer a ficha de matemática ao lado da A10 e da A12.
- ✓ Enquanto vai fazendo vai dizendo alto o que escreve.

- ✓ A16: Podes-me ajudar com os prismas?
- ✓ E1: Se eu te posso ajudar?
- ✓ A16: Sim, com os prismas.
- ✓ E1: Posso, mas tu tens que pensar primeiro. Tá bem?
- ✓ A16: Já pensei sobre isto e não me lembro.
- ✓ E1: Então vá, senta-te direito. Aquele esquema que eu dei? Lembras-te?
- ✓ A16: Tá' aqui.
- ✓ E1: Ajuda... Podes ir buscá-lo.
- ✓ Abre a capa para tirar o esquema.
- ✓ Observa o esquema.
- ✓ A16: Não tem aqui prismas.
- ✓ E1: Æh?
- ✓ A16: Não tem aqui prismas.
- ✓ E1: Não tem prismas? Fugiram os prismas... Olha aqui.
- ✓ A16: Bases, dois. Prismas, duas bases.
- ✓ E1: Os prismas têm duas bases.
- ✓ A16: Ai é o C.
- ✓ E1: Esse é um prisma por exemplo. Tás' a ver como sabes?
- ✓ A16: E agora? É só o C. Já está.
- ✓ E1: O resto está correto?
- ✓ A16: Sim. Já acabei.
- ✓ Levanta-se e vê o que esteve a fazer na ficha.
- ✓ Olha para a A12 e começa a brincar com ela.

- ✓ A A12 pega na borracha e baralha as mãos para o A16 descobrir em que mão está a borracha.
- ✓ Toca-lhe na mão em que acha que a borracha está.
- ✓ A A12 coloca as mãos atrás das costas para esconder a borracha.
- ✓ A16: Despacha-te.
- ✓ A A12 coloca as mãos fechadas em cima da mesa e o A16 observa-as.
- ✓ Toca numa em que não está a borracha.
- ✓ A12: Outra vez.
- ✓ A16: Ei!
- ✓ A12: São 3 vezes, ainda só adivinhaste uma.
- ✓ A A12 volta a colocar as mãos em cima da mesa.
- ✓ A16: Esta!
- ✓ A12: Ahah...
- ✓ A16: Lé!
- ✓ Repetiram o mesmo duas vezes.
- ✓ O A16 continua a fazer a ficha em pé.
- ✓ A16: Já fizeste este exercício A12?
- ✓ Ela levanta-se e não lhe responde.
- ✓ A16: Olha para mim A10, olha para mim. Em que mão tenho a borracha?
- ✓ A10: Está nesta.
- ✓ O A16 abre a mão e a borracha está na que indicou.
- ✓ A16: E está mesmo.
- ✓ Volta a colocar as mãos atrás das costas.
- ✓ A16: É três vezes, A10.

- ✓ A10: Está nesta.
- ✓ Volta a colocar as mãos atrás das costas.
- ✓ Sorriem um para o outro.
- ✓ Volta a colocar as mãos atrás das costas.
- ✓ A10: Nesta.
- ✓ Volta a colocar as mãos atrás das costas.
- ✓ A10: Nesta! Ihiih...
- ✓ Volta a colocar as mãos atrás das costas.
- ✓ A10: Já acabou.
- ✓ A16: Não! Mais uma vez. Ainda faltam dez vezes.
- ✓ A10: Nesta.
- ✓ Volta a colocar as mãos atrás das costas.
- ✓ A10: Nesta.
- ✓ A16: Olha, olha, olha, atão? Está aqui? Escolhe uma!
- ✓ Gira os braços.
- ✓ A16: Na mão direita está a minha, na mão esquerda está a tua.
- ✓ Continua a girar os braços.
- ✓ A10: Nesta?
- ✓ A16: Para parar tens que dizer STOP!
- ✓ A10: STOP!
- ✓ A10: Ahah, mais uma!
- ✓ Volta a girar os braços.
- ✓ A10: STOP! **Fim da gravação.**

Observações de A20| 10h:19min às 10h:29min | Quarta-feira | 11 de novembro

1. Período do dia: Manhã – Aula de Português.

Intervenientes diretos: A20, A13, A14, A7 e E1.

Descrição:

- ✓ O A18 empurra a cadeira do A20 contra a mesa e o A20 tira a cadeira e prende o A18 entre a mesma e a parede.
- ✓ A20: Pumba!” - diz ao sentar-se na cadeira.
- ✓ A20: Estava é assim? - pergunta-me apontando para a palavra.
- ✓ E1: É.
- ✓ Continua a escrever.
- ✓ A20: Olha, aqui escrevo, quando... posso continuar a frase aqui? - diz apontando para as linhas da folha.
- ✓ O A14 vem junto a mim e falando por cima do A20 diz - E1, oh vê, olha, Lenda, a Lenda de São Martinho. O Martinho era um...
- ✓ A20: Não era preciso escrever isto...
- ✓ A14: Eu escrevi o título...
- ✓ E1: Cada um escreve como quer! - diz A20...
- ✓ A20: Posso escrever... - diz apontando para a folha.
- ✓ E1: Continuar como? Se agora fores falar desta imagem já não podes continuar aqui, tens que continuar aqui, percebeste? - digo-lhe apontando para as linhas em questão.
- ✓ A20: Não ponho aqui um ponto final?
- ✓ E1: Podes pôr, sim.
- ✓ A20: Não, mas eu quero continuar.
- ✓ E1: Faz de conta que é outro parágrafo...

- ✓ A20: Ok.
- ✓ Começa a ler em voz alta o que já escreveu...
- ✓ A20: Martinho era um soldado que estava a caminho de França...
- ✓ Começa a escrever e ao mesmo tempo diz o que vai escrever.
- ✓ A20: Quando encontrou...
- ✓ Aproxima-se o A13.
- ✓ A13: Já vou para o quarto parágrafo.
- ✓ E1: Muito bem!
- ✓ A20: Ei, eu ainda vou aqui...
- ✓ A13: Só?
- ✓ A20: Deixa-me ver... - diz pedindo ao A13 e pegando-lhe na folha.
- ✓ Começa a ler o que o A13 escreveu, mas ele não o deixa continuar, tirando-lhe a folha.
- ✓ O A13 vai embora e o A20 continua o seu trabalho.
- ✓ Volta a ler o que já escreveu desde início.
- ✓ A20: Martinho era um soldado que estava a caminho de França. Quando encontrou um senhor muito pobre...
- ✓ A20: Tu estás-me a gravar?
- ✓ E1: Não...
- ✓ Volta a ler o que já escreveu desde início.
- ✓ A20: Martinho era um soldado que estava a caminho de França. Quando encontrou um senhor muito pobre...
- ✓ Continua a escrever.
- ✓ A20: ...e disse-lhe bom dia.
- ✓ Fica a olhar para mim e começa a sorrir tocando-me na perna.

- ✓ E1: Então?
- ✓ A20: Posso ler?
- ✓ E1: Podes.
- ✓ A20: Martinho era um soldado que estava a caminho de França. Quando encontrou um senhor muito pobre e disse-lhe bom dia.
- ✓ A20: Ainda só escrevi isto...
- ✓ E1: Muito bem, estás num bom caminho!
- ✓ Continua a escrever e a dizer o que escreve em voz alta.
- ✓ A20: E como viu, viu, viu...
- ✓ A20: Podem-se calar?
- ✓ E1: Olhem o A20 disse para vocês se calarem porque senão ela não consegue trabalhar... e eu acho que ele tem razão!
- ✓ A A3 aproxima-se...
- ✓ A3: A sério? Já vou na quinta!
- ✓ A20: Pois, porque eu tou' a escrever coisas...
- ✓ E1: Estás a escrever o quê A20?
- ✓ A20: Coisas grandes...
- ✓ Com o lápis voltou a reler o que tinha escrito.
- ✓ Continuou a escrever e a ler em voz alta - que ele não tinha roupa pegou na, na capa dele e deu...
- ✓ A A7 aproximou-se com o trabalho dela.
- ✓ A20: o que é que já fizeste? Só escreves uma frase? - pergunta à A7 enquanto lhe mostra o que escreveu.
- ✓ A7: Olha chega isto não chega?
- ✓ E1: Já vou ver!

- ✓ A20: Não chega!
- ✓ A20: Isso é pra' uma história? Tão pequenina? Olha o que eu já escrevi... - diz-lhe mostrando o que fez.
- ✓ E1: Eu acho que podes fazer melhor A7...
- ✓ A7: Mas eu não consigo...
- ✓ E1: Olha o A20...
- ✓ A20: Martinho era um soldado que estava a caminho de França, quando encontrou um senhor muito pobre e disse-lhe bom dia e como viu que ele não tinha roupa pegou na capa dele e deu-lhe...
- ✓ A20 e A7: Um bocadinho...

Fim da gravação.

Observações de A20 | 10h:04min às 10h:14min | Quarta-feira | 18 de novembro

2. Período do dia: Manhã – Aula de Português.

Intervenientes diretos: A20, A19, A9, A14, A7, E1 e E2.

Descrição:

- ✓ Em voz alta faz um exercício do livro.
- ✓ A7: Quando. Ai. Era uma noite de Natal e era o nascimento do menino Jesus. O nascimento do menino Jesus.
- ✓ A19: Olha tenho que copiar o texto?
- ✓ A20: Porquê?
- ✓ A A7 vem para junto do A20 e do A19, mas o A20 não interage com eles, apenas os observa.
- ✓ A20: A, a, A1... é na folha, nesta.

- ✓ Levanta-se para ir à mesa da A7.
- ✓ A20: Sabes onde é que a A1 está a fazer?
- ✓ Mostrando à A7 onde é que a colega está a escrever.
- ✓ Aponta para a folha da A7.
- ✓ A20: O título.
- ✓ A7: O Natal.
- ✓ A20: O meu título é Noite de Natal e tu não podes copiar-me.
- ✓ Anda pela sala e dirige-se à mesa em que a E2 está.
- ✓ Debruça-se e fica a observar.
- ✓ A20: posso tomar conta dele? – pergunta ao A14.
- ✓ E2: Não.
- ✓ A9: foste à casa de banho? – O A20 abana a cabeça em sentido negativo.
- ✓ E2: Já lá vou A20. Estou a ajudar o A14.
- ✓ A20: Eu fico aqui à espera.
- ✓ E2: Está bem.
- ✓ A20: Ai, mais uma coisa, posso ir à casa de banho?
- ✓ E2: Não.
- ✓ A20: Anda lá!
- ✓ E2: Daqui a pouco está a tocar. Já vais para o intervalo já tens tempo de ir fazer xixi.
- ✓ Começa a brincar com um boneco na mesa e na caixa do A14.
- ✓ Olha para mim.
- ✓ A20: Quero ajuda!
- ✓ E1: Vamos!
- ✓ E1: Diz A20.

- ✓ A20: Que escrevo aqui?
- ✓ A7: Quem é que te deu esse...
- ✓ E1: O quê? (questão para o A20).
- ✓ O A20 não responde à A7 e começa a brincar com o boneco. Faço o gesto para lhe tirar o boneco.
- ✓ A20: O patinho não, o patinho não.
- ✓ E1: Guarda.
- ✓ A20: Mas dás-me um autocolante?
- ✓ E1: Se ficar bem feitinho dou.
- ✓ A19: Hã, se isto ficar bem feitinho dás-me um autocolante?
- ✓ A7: E o meu também me dás? Se ficar bem feitinho?
- ✓ A20: Oh tu já tens.
- ✓ A7: Mas ela dá mais. Ela tem “bué”.
- ✓ A8: É Tali’ o A20 a falar. Anda cá.
- ✓ A20: ãh!
- ✓ A7: Olha o A20.
- ✓ A20: To’ a falar?
- ✓ E1: Vá, vamos lá.
- ✓ A7: Tas’ naquele vídeo.
- ✓ A8: A folha é para escrever isto tudo para aqui? (pergunta apontando para o livro do A20).
- ✓ A20: Não é praqui’, é praqui’.
- ✓ A8: E depois, daqui prali’.
- ✓ Começa a sorrir para a câmara.

- ✓ E1: A20 vá.
- ✓ Começou a escrever e a dizer o que escrevia em voz alta.
- ✓ A20: O... nas... como é que se escreve nascimento?
- ✓ E1: Está ali escrito olha.
- ✓ A20: nascimento do menino Jesus.
- ✓ Mostra para a câmara o que já fez.
- ✓ E1: Lê-me tu.
- ✓ A20: A Noite de Natal. Era uma noite de Natal e comemora-se o nascimento do menino Jesus.
- ✓ E1: Boa!
- ✓ A20: Nascimento do menino Jesus.
- ✓ A20: Era uma noite de Natal e comemora-se o nascimento do menino Jesus.
- ✓ Olha para o que o A19 está a fazer.
- ✓ Levanta-se e vai ter com a A7 ao quadro.
- ✓ A E2 dirige-se a quem está no quadro e o A20 nunca intervém.
- ✓ E2: Sentem-se!
- ✓ O A20 vai para o lugar.
- ✓ A20: Oh E2...E2, a A1 pôs isto no chão.
- ✓ E2: Diz.
- ✓ A20: A A1 pôs isto no chão.
- ✓ E2: Arruma então.
- ✓ Começa a fazer caretas para a câmara.
- ✓ E1: Continua A20.
- ✓ A20: Jesus...

- ✓ Fica a pensar.
- ✓ A20: E posso escrever, e o Jesus sobe ao telhado para ver as prendas. Pode ser?
- ✓ E1: Desculpa, não te consegui ouvir.
- ✓ A20: Era uma noite de Natal quando... de natal e comemora-se o nascimento do menino Jesus.
- ✓ E1: Sim!
- ✓ A20: E ele vai para a chaminé. Cala-te! (...) para ver as prendas.
- ✓ E1: Quem é que vai para a chaminé para ver as prendas?
- ✓ A20: O Jesus.
- ✓ E1: O Jesus?
- ✓ A19: O Pai Natal!
- ✓ A20: O menino Jesus, o menino Jesus sobe.

Fim da gravação

Observações de A20 | 14h:20min às 14h:30min | Segunda-feira | 30 de novembro

3. Período do dia: Tarde – Aula de Matemática.

Intervenientes diretos: A20, A14 e E1.

Descrição:

- ✓ O A20 está sentado na sua mesa a fazer um exercício de matemática.
- ✓ A20: Eu não consigo o sexto. Ariana, sexto é com c de cedilha?
- ✓ E1: S de sapo.
- ✓ A20: S de sapo...
- ✓ Continua a fazer o exercício.

- ✓ A20: A A7? Pergunta olhando a sala.
- ✓ A20: A A7? A A7?
- ✓ E1: Foi para casa.
- ✓ A20: Fazer o quê?
- ✓ E1: Doía-lhe a barriga.
- ✓ A20: ã?
- ✓ E1: Doía-lhe a barriga.
- ✓ A20: Foi por causa disso?
- ✓ E1: Sim.
- ✓ A20: A mim também me dói e eu não vou pra' casa.
- ✓ A20: Sétimo é com S de sapo?
- ✓ E1: É.
- ✓ A20: Tem acento?
- ✓ E1: Pensa...
- ✓ A20: Tem acento. Para a frente, não é?
- ✓ E1: Sim.
- ✓ A20: Agora vem o décimo oitavo.
- ✓ E1: Vê o que tu escreveste por último.
- ✓ A20: Décimo nono.
- ✓ E1: O nono quer dizer que é que número?
- ✓ A20: O oitavo.
- ✓ E1: Nono.
- ✓ A14: Isto é nono.
- ✓ E1: Nono vem de que número?

- ✓ A14: Nove.
- ✓ A20: Então é décimo oitavo?
- ✓ A14: Sim, décimo oitavo, décimo nono e vigésimo.
- ✓ O A20 apaga e corrige conforme o amigo lhe disse.
- ✓ A20: E aqui é vigésimo...
- ✓ A20: Olha, acabei!
- ✓ A20: Já acabei tudo.
- ✓ E1: A20 tens que ler o que é para fazer...
- ✓ A20: Rodeia dois pontos equidistantes.
- ✓ Observa a imagem.
- ✓ A20: Oh E1, é o C e o D.
- ✓ E1: Boa, muito bem!
- ✓ Lê o que é pedido na outra questão.
- ✓ E1: Olha A20, esqueceste-te de rodear.
- ✓ A20: Qual?
- ✓ E1: Os pontos.
- ✓ A20: Qual? Marca...
- ✓ E1: Não. Rodear. Tu marcaste o trajeto, mas tens que rodear os pontos.
- ✓ A20: Qual, isto?
- ✓ E1: Só onde estão os pontos. A letra e o ponto.
- ✓ Depois de rodear olha para mim.
- ✓ E1: Claro!
- ✓ A20: É não consigo! Não consigo! E1 posso fazer assim?
- ✓ E1: Olha agora é para corrigir.

- ✓ A20: Anda lá, então como é que faço? Assim? – Pergunta-me demonstrando.
- ✓ E1: Marca dois pontos, o E e o F que sejam equidistantes ao ponto B.
- ✓ A20: Pois, pode ser aqui, pode ser aqui.
- ✓ E1: A20 temos que estar atentos agora à E2.
- ✓ A20: Oohhh...
- ✓ A20: E1, E1, olha... 1, 2, 3 | 1, 2, 3.
- ✓ E1: Não... Temos aqui o ponto B não temos?
- ✓ Acena-me dizendo que sim.
- ✓ E1: Então agora temos que ter dois pontos que tenham a mesma distância.
- ✓ Demonstra-me com o lápis como poderá ser.
- ✓ E1: Por exemplo, é uma das maneiras.
- ✓ A20: Já está!

Fim da gravação.

Observações de A20 | 14h:14min às 14h:24min | Quarta-feira | 2 de dezembro

4. Período do dia: Tarde – Aula de Matemática.

Intervenientes diretos: A20 e A6.

Descrição:

- ✓ O A20 está a fazer uma atividade ao lado do A19.
- ✓ Olha para o que se passa em seu redor.
- ✓ Olha para a câmara e mostra a pastilha elástica que tem na boca.
- ✓ Com o dedo puxa a pastilha da boca, fazendo um fio.
- ✓ Tendo terminado a ficha diz que acabou e espreita para ver o que o colega do lado (A19) está a fazer.

- ✓ Levanta-se e vai ver o que o A6 está a fazer, mas rapidamente volta para o lugar.
- ✓ Olha para a câmara e mete a língua de fora.
- ✓ Ouvem-se alguns alunos dizer que já terminaram.
- ✓ A20: Eu fui o primeiro.
- ✓ Volta a puxar a pastilha da boca e observa o que se passa em seu redor.
- ✓ A6: Eu acho que aqui a resposta é um milhão, diz apontando.
- ✓ A20: Um milhão?
- ✓ A6: Sim, um milhão e duzentos.
- ✓ O A20 começa a olhar para a ficha para ver se é possível o que o A6 diz.
- ✓ Levanta-se e diz que não é possível.
- ✓ Olha para a câmara e levanta os braços a dizer que o dele está bem.

Fim da gravação.